

# UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

## PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE



### VYPRÁVĚNÍ A JEHO GRAFICKÝ DOPROVOD V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

(Storytelling and it's graphical accompaniment in pre-school age)

Bakalářská práce

Autorka práce: Magda Bartošová

Vedoucí práce: PhDr. Ida Viktorová, Ph.D.

Praha 2013

## **Prohlášení**

*Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.*

V Praze dne 9.5. 2013

---

Magda Bartošová

## **Poděkování**

*Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí bakalářské práce, PhDr. Idě Viktorové, Ph.D., za odborné vedení, vstřícný přístup, cenné podněty a připomínky, které mi při tvorbě práce poskytla.*

*Děkuji PhDr. Miroslavovi Klusákovi, Ph.D., za odbornou konzultaci a doporučení návrhu možného zpracování.*

*Dále děkuji vedení mateřské školy za umožněný přístup do zařízení.*

*Děkuji učitelkám mateřské školy za jejich ochotu a pomoc při realizaci výzkumu.*

*Velké poděkování patří samotným dětem z mateřské školy, které se výzkumu zúčastnily.*

*V neposlední řadě bych ráda poděkovala rodičům zúčastněných dětí za projevenou důvěru a pochopení.*

## **ABSTRAKT**

Předkládaná práce se zabývá různými podobami zpracování pohádkového příběhu dětmi. Děti pracují s pohádkou ve třech odlišných reprezentacích. Nejprve příběhu naslouchají, následně pohádku kreslí a nakonec je s dětmi veden rozhovor. Rozhovor má dvě podoby. Zpočátku je středobodem kresba dětí. Postupně navazuje také rozhovor o obrázku z pohádkové knížky. Obrázek je doplněn textem, přičemž mě zajímá, jak děti s těmito reprezentacemi naloží. Práce se skládá ze dvou částí, teoretické a empirické. Teoretická část je členěna do tří kapitol. První kapitola vymezuje předškolní období z hlediska vývoje jedince. Zaměřuje se na důležité vývojové úkoly tohoto období. Druhá kapitola proniká do světa pohádek. Třetí kapitola si klade za cíl seznámit s tématem počáteční dětské komunikace. Empirická část práce je zaměřena na výzkum, který probíhal v mateřské škole. Snahou bylo vzniklé tři podoby reprezentace pohádky propojit. Každá z těchto podob má na dítě různé nároky. Pokouším se najít a popsat možné způsoby využití získaných informací.

## **ABSTRACT**

The presented dokument describes three ways how children work with a fairy tale. First they listen to the story, then they draw it and finally they are being interviewed. The interview has two phases. At the beginning the focus is on the children's drawings, this is followed by the conversation around the illustrations from the story book. The picture is accompanied by a text. This research should find out how will children deal with these three ways of processing the fairy tale. The paper consists of two parts: theoretical and empirical. The theoretical part is divided into three chapters. The first chapter defines the preschool period in terms of personality development. It focuses on important developmental tasks of that period. The second chapter explores the world of fairy tales. The third chapter aims to introduce the topic of the beginnings of children's communication. The empirical part of the paper describes the research that took part in kindergarten. The aim was to link all three ways how children worked with the fairy tale. Each of these forms has different demand on the child. I am trying to find out and describe possible use of obtained data.

# OBSAH

ÚVOD .....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	10
1 Vývojová specifika předškolního období.....	10
1.1 Vymezení předškolního období .....	10
1.2 Kognitivní vývoj .....	11
1.3 Řeč a komunikace .....	13
1.4 Kresba .....	14
2 Svět pohádek .....	17
2.1 Pohádka jako umělecký útvar .....	17
2.2 Vyprávění v předškolním věku .....	18
2.3 Ilustrace .....	19
3 Počátky dětské komunikace .....	21
3.1 Počáteční psaní dětí.....	21
3.2 Počáteční čtení dětí .....	22
3.3 Výtvarná komunikace .....	23
EMPIRICKÁ ČÁST .....	26
4 Design výzkumu .....	26
4.1 Výzkum a jeho cíl .....	26
4.2 Výzkumné otázky.....	26
4.3 Výzkumný vzorek .....	27
4.4 Paspartizace mateřské školy.....	27
4.5 Realizace výzkumu .....	28
4.5.1 Výzkumná sonda.....	28
4.5.2 Vlastní výzkum .....	29
5 Metody .....	30

5.1	Vyprávění učitele dětem .....	30
5.2	Kresba .....	31
5.3	Rozhovory s dětmi .....	33
5.3.1	Rozhovor nad dětskou kresbou .....	34
5.3.2	Čtení dětí nad obrázkem.....	34
6	Analýza a prezentace dat.....	37
6.1	Kresba .....	37
6.1.1	Kategorie kresby .....	37
6.2	Analýza rozhovorů .....	42
6.2.1	Rozhovor nad dětskou kresbou .....	49
6.2.2	Čtení dětí nad obrázkem.....	50
7	Prezentace výsledků .....	53
7.1	Výsledky zjištění z rozhovorů nad dětskou kresbou.....	53
7.2	Výsledky zjištění ze čtení dětí nad obrázkem .....	53
	DISKUZE.....	57
	ZÁVĚR .....	60
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	62
	PŘÍLOHY .....	65

# ÚVOD

Téma, které jsem se rozhodla ve své bakalářské práci zpracovat, jsem si vybrala především z důvodu věkové skupiny, se kterou jsem spolupracovala. Role výzkumníka při práci s dětskou skupinou není jednoduchá, ale předškolní věk s sebou přináší nefalšovanou spontánnost, upřímnost a dětskou bezprostřednost, a proto se výzkum stal i zábavou. Hlavním předpokladem pro úspěšnou spolupráci je z mého pohledu zaujetí. Jakmile u dětí vzbudíme zájem, vycítí bezpečnost situace a začnou se postupně nabalovat další a další důležité faktory tolik potřebné pro interakci.

Aktuálnost zpracovaného tématu vidím v tom, že poukazuje na vývoj dětské komunikace skrze obraz a písmo. Přestože děti v tomto vývojovém období ještě nedokážou číst ani psát, pokouší se o to. V minulosti se téma počátečního psaní a čtení dávalo do souvislosti především s nástupem do první třídy základní školy a bylo proto spojeno se systematickou přípravou. Toto téma se příliš nespojovalo s předškolním obdobím. Unikaly tedy velmi cenné poznatky o fascinaci a spontánním zaujetím knihou, písmem, obrazem v době, kdy z vývojového hlediska děti znají jen pár písmen a některé z nich ani nepředpokládají, že řečené, může mít také psanou podobu.

Ve své práci sleduji tři různé formy reprezentace pohádky O veliké řepě. O jakých reprezentacích hovořím? Jsou to vyprávění příběhu učitelem, kresba dětí a dětské čtení nad obrázkem. Zajímá mě, jak děti s reprezentacemi naloží a nakolik spolu tyto reprezentace korespondují. Jak se děti v kresbě a následně i ve výpovědích vypořádají s dějovou linií příběhu? Jaká je představa dětí o psaném příběhu?

Práce je rozdělena do dvou částí. V první části, se zabývám teoretickými podklady. Kapitola první vymezuje předškolní věk a některé z vývojových úkolů, které dítě tohoto věku provází. Tento oddíl obsahuje také kapitolu s názvem Kresba, která je stěžejním tématem a zdrojem dat pro empirickou část. Další kapitola pojednává o světě pohádek a také s pohádkami spojenou ilustrací. V poslední kapitole teoretické části se zaměřuji na počáteční čtení a psaní.



Druhá část práce má už praktické zaměření. Popisuji v ní vlastní výzkum provedený v mateřské škole. Výzkumu předcházelo předvýzkumné šetření, které poskytlo velmi cenné podněty pro další tvorbu. Získala jsem nové zkušenosti týkající se organizace práce, zmapování terénu. Ověřila jsem si, zda jsou děti vůbec schopny zachytit děj pohádky s přibývajícími prvky. Dále popisuji realizaci výzkumu. Nejprve je příběh dětem vyprávěn učitelkou. Po té jsou děti požádány, aby daný příběh nakreslily. Na závěr jsou s dětmi vedeny rozhovory. Kromě dotazů, týkajících se jejich vlastní kresby, jsou rozhovory rozšířeny také o oblast, kdy se děti pokouší číst. Celkem jsou jim prezentovány tři obrázky z pohádkového leporela. Jedná se o pohádku O veliké řepě, která je rozkreslena do tří fází děje. Pod obrázkem je umístěn text. Stěžejní data, která jsem sběrem získala, tvoří kresba dětí a také poskytnuté výpovědi z rozhovorů. Tyto dále analyzuji a popisuji. Výsledky a závěry, které byly zjištěny, se snažím srovnávat s teoretickým základem.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Vývojová specifika předškolního období

V průběhu života, každý z nás prochází různými vývojovými etapami. Od prenatálního období až po stáří, všude na nás číhají nemalé vývojové mezníky. Avšak mezi těmito mezníky jsou neuvěřitelné rozdíly. Zastavme se nyní v rámci předkládané práce u období předškolního a pojďme se podívat, alespoň na malou část z vývojových úkolů, které děti v tomto věku potkávají.

### 1.1 Vymezení předškolního období

Pohled na vymezení předškolního období se autor od autora různí. Zatímco ve vymezení počátku období panují různé názory, většina autorů se shoduje na jeho konci, jímž je začátek školní docházky, což je pro dítě důležitý vývojový mezník, který je typický velkou a náhlou změnou v životě dítěte. Jak uvádí Langmeier, Krejčířová (2006) někde je předškolním věkem označováno celé období od narození až do vstupu do školy. Jinde je pojímáno spíše „věkem mateřské školy.“ Chápat vymezení z tohoto hlediska je zavádějící, jelikož ne všechny děti mateřskou školu navštěvují a také je důležité si uvědomit, že základním stavebním kamenem je výchova rodinná. Další autoři, jako např. Vágnerová (2005) nebo Čáp, Mareš (2001), vymezují předškolní období číselně. Podle nich předškolní období trvá od 3 do 6-7 let. Významný pedagogický psycholog Helus (2009) uvádí, že vývojová periodizace je jedním z nejobvyklejších členění života člověka. Pro účely této práce je však i toto dělení příliš široké. Jedná se o velmi rozmanité období dětství, ve kterém se uskutečňují často zásadní vývojové kroky. Je to oblast nesmírně zajímavá k prozkoumávání a srovnávání. Avšak svým rozsahem neuchopitelná. Vždy musíme mít na paměti, že každé dítě je specifické a jeho vývoj probíhá individuálním způsobem. Spolupracovala jsem s dětmi, které navštěvovaly mateřskou školu v posledním roce před vstupem do školy. Proto mi dovoluete pozornost zaměřit především ke změnám, probíhajícím v období od 5 do 6 let věku dítěte.

## 1.2 Kognitivní vývoj

Pod kategorií s názvem kognitivní vývoj si lze představit vývoj poznávacích funkcí dítěte, jako jsou: vnímání, představování, fantazie, myšlení, usuzování, schopností, inteligence, pozornosti, paměti. S teorií i výzkumem kognitivního vývoje je spjat významný švýcarský biolog a psycholog Jean Piaget, který se zasloužil o vytyčení stádií kognitivního vývoje jedince. Proto většina autorů, ve svém psaní odkazuje právě k němu.

Autorky Mišurcová, Severová (1997) zdůrazňují, že v období předškolního věku se u dětí zdokonaluje nejen smyslové vnímání, ale také myšlení, které dosahuje stále vyšší úrovně. Kladou si otázku proč tomu tak je. Dítě je postupně schopné vytvářet si představy, osvojuje si řeč a vytváří symboly různých objektů, případně užívá i jiných prostředků k označování reality (např. kresby, malby, výtvary z různých materiálů). Podstatou a společným znakem všech označovacích prostředků je to, že jsou schopny zastupovat reálné objekty a reprezentovat je v psychice lidí. Vzniká psychická reprezentace a její další vývoj představuje snad nejradikálnější změnu v duševním vývoji dítěte.

Kolem čtyř let se vývoj inteligence dítěte dostává z úrovně předpojmové (symbolické) na vyšší úroveň názorného (intuitivního) myšlení (Langmeier, Krejčířová, 2006). Čáp a Mareš (2001, s. 226-227) k vymezení dodávají: „dítě již slovem vyjadřuje pojmy, ty však jsou elementární, omezené na ty vlastnosti objektů, které lze dobře vnímat. Je schopno usuzování, vyvozování závěrů, ale opět v závislosti na vnímání, zvláště zrakovém. Myšlení na tomto vývojovém stupni se tedy řídí plně názorným poznáním, a ne logickými operacemi.“

S odkazem na Piageta Vágnerová (2005, s. 174-176) vymezuje typické znaky uvažování předškolního dítěte, které dělí do dvou skupin:

### 1) Způsob, jakým dítě nazírá na svět a jaké informace si vybírá:

- **Centrace** - tendence k ulpívání na jednom, obvykle percepčně nápadném znaku, který je považován za podstatný a přehlížení jiných znaků mnohdy objektivně významnějších.

- **Egocentrismus** – uplívání na subjektivním názoru a opomíjení jiných. Předpoklad apriorní správnosti a platnosti. Dítě nechápe, proč by mělo situaci posuzovat z více hledisek.
- **Fenomenismus** – dítě klade důraz na určitou, zjevnou podobu světa. Je pro něj důležité jak se mu situace jeví. Svět je takový, jak vypadá. Jeho podstatu ztotožňuje s viditelnými znaky.
- **Prezentismus** – souvisí s fenomenismem, dítě je vázané na přítomnost, na aktuální podobu světa. Významnost aktuálně vnímaného obrazu světa spočívá v tom, že představuje subjektivní jistotu.

## 2) Způsob, jakým dítě tyto informace zpracovává a jak svá zjištění interpretuje:

- **Magičnost** – nečiní velký rozdíl mezi skutečností a fantazií
- **Animismus, resp. Antropomorfismus** – přiřítání vlastností živých, resp. lidských bytostí i neživým objektům. Umí odlišit živé od neživého, ale stále ještě jsou schopné tyto rozdíly přehlížet.
- **Arteficialismus** - způsob výkladu vzniku okolního světa, resp. jeho typických znaků: někdo jej udělal.
- **Absolutismus** – přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost. Tato tendence je jedním z projevů dětské potřeby jistoty.

U starších předškolních dětí dle (Vágnerové, 2005, s. 179) už můžeme mluvit o uvažování podle náročnosti kritérií jako **funkčních vlastností**, např. vlak i auto jede a může něco vozit, **příčinné souvislosti** např. čokoláda : rozteklá čokoláda = led : ?, **stupně vyjádření** např. malý pes : velký pes = malý pták : ?. Kladou také důraz na **funkční vztahy**.

### 1.3 Řeč a komunikace

Jeden pojem, u různých lidí, asociuje různé představy. To je všeobecně dobře známá věc a v případě pojmu komunikace se o tom lze přesvědčit. Vždyť podání jednotné definice, neposkytuje ani jeden z významných teoretiků komunikace Stehen W. Littlejohn, který prezentuje existenci 126 různých definic. Podat jednotnou definici komunikace nelze. Proto tedy nezbyvá nic jiného, než si vybrat tu, která se mi nejvíce zamlouvá. Uchýlím se k tradiční definici, kterou podávají Watzlawick, Bavelasová a Jackson (1999), kteří charakterizují lidskou komunikaci jako „médium pozorovatelných manifestací lidských vztahů“ (Watzlawick, Bavelasová a Jackson, 1999, in Bytešníková, 2012, s. 10).

Naproti tomu řeč je dle Heluse (2009) charakteristickou biologickou vlastností člověka. Je to systém, schopný přenášet informace prostřednictvím jazykových znaků. Mezilidské vztahy a začleněnost do skupin či kolektivů se odehrává v určitých procesech vzájemné interakce a komunikace. Interakci popisuje jako reagování lidí na sebe navzájem slovy, mimikou, gesty ... Komunikacemi (komunikací) myslí vzájemné dorozumívání, respektive procesy sdělování obsahů. Děje se tak nejčastěji řečí.

V předškolním věku, dochází významným způsobem k extrémnímu rozvoji komunikačních kompetencí. Dítě se o dění kolem sebe zajímá, prozkoumává jej nejen fyzicky, ale také pomocí otázek, kladených dospělým. Nespokojí se často s ledabylou odpovědí. Chtějí znát podstatu, také proto kladou tolik typické otázky: „A proč?“ Řeč a komunikace jsou základním zdrojem poznání.

V předškolním období začínají narůstat sdělení v minulém čase. Kolem pěti let děti vyprávějí o minulých událostech. Začínají také častěji užívat formu příběhu (Vágnerová, 2005). „Přibližně od 4 let začínají být děti schopné diferencovat způsob komunikace s ohledem na svého komunikačního partnera“ (Ackerman 1993; Siegler a kol., 2003 in Vágnerová, 2005, s. 224). Jako důležitý pokrok dítěte v tomto období lze pokládat také to, že nerozšiřuje jen svou slovní zásobu a znalost gramatických pravidel, ale začíná také účinně užívat řeči k regulaci svého chování (Langmajer, Krejčířová, 2006). „Podle A.R. Lurji teprve od tří let je dítě schopno řídit své chování podle slovní instrukce, zprvu tak, že ji nahlas opakuje, později (asi od čtyř nebo pěti roků) už podle „vnitřní řeči“, bez hlasitého

vyjadřování svých záměrů“ (Langmajer, Krejčířová str. 89). Pokroky v řeči jsou zaznamenávány také ve větné stavbě, která se jak rozsahem, tak složitostí zvětšuje. „V jednom roce mívá dítě slovní zásobu čítající 25 slov a ve věku šesti let obsahuje jeho slovní zásoba asi 15 tisíc slov. Aby mohlo dosáhnout tohoto neuvěřitelného růstu, musí se učit rychlostí téměř deseti slov denně“ (Miler a Gildea, 1978; Markman, 1987 in Atkinson a kol., 2003, s. 313). Skrze komunikaci si dítě osvojuje nové sociální role, postoje a chování at' v rodinném kruhu, ale i nově získaném prostředí mateřské školy. Díky prudce se rozvíjející komunikaci se dítě učí také sociální kontrole nebo si osvojuje hodnotové systémy a normy. Obecně tedy komunikace dítěte začíná být mnohem bohatší díky rozvíjející se slovní zásobě, složitější o nové gramatické prvky, ale zároveň skrze řeč si rozšiřuje i další kompetence, tolik potřebné v dalších vývojových obdobích. V rámci mého výzkumu si budu všimát řeči a komunikace dětí, při kresbě, v povídání nad kresbou a také při společném čtení nad obrázkem.

## **1.4 Kresba**

„Kresba je formou sémiotické funkce, která má ve vývojové řadě místo mezi symbolickou hrou a obraznou představou. Podobně jako symbolická hra je kresba provázena funkční radostí a má sama v sobě svůj cíl (autotelismus)“ (Piaget, 2007, s. 61). Což je naprosto klíčové. Kreslení jako proces je sám o sobě velmi poutavý, proto z tohoto úhlu pohledu dětem nemusí záležet na tom, co a jak nakreslí. V tomto směru je možná, my dospělí omezujeme. Obrovský zájem o tuto aktivitu dokládá Uždil (1980), kreslení podle něj patří k nejvyhledávanějším a nejrozšířenějším výtvarným činnostem dětí. Možná jsme my dospělí omezení v představě, že kresbu je vždy nutno analyzovat jen pro její obsah. Nicméně samotný proces kresby může dítěti sloužit i z mnoha jiných důvodů. Dítě kreslí, protože se nudí, protože mu to řekla paní učitelka, rodič. Může to být také proto, že jednoduše nemá prostředky, jak by vyjádřil, co ho trápí, nebo co si přeje. Kresba může fungovat jako terapeutický činitel.

D.Engelhart (in Davido, 2008, s. 19) upozorňuje, že „při kreslení obrázku dítě objevuje svou moc, při psaní svou bezmoc.“ Dále k tomu Davido (2008) uvádí, že

dítě pokračuje v kreslení i v období, kdy se učí psát. Potěšení ze psaní a z toho, že se může dorozumívat s druhými psanou formou, si vychutná až po mnoha letech. Na tomto příkladu je jasně vidět, nakolik je kresba pro dítě podstatnou činností. Pomocí kresby se dítě vyrovnává se spoustou nových, nečekaných a často zátěžových situací, do kterých se dostává. Ze všech stran jsou na dítě kladeny určité nároky. Především asi ten nejčastější požadavek, být hodným dítětem. Samozřejmě, že si dítě těmto nárokům přeje vyhovět, jsou přece kladeny od pro něj významných lidí, které dítě miluje a potřebuje.

„Podle Luqueta je dětská kresba do osmi až devíti roků ve svém záměru v podstatě realistická. Dítě zprvu kreslí to, co ví o sobě nebo o předmětu teprve mnohem později graficky vyjadřuje, co na ní vidí. Realismus kresby prochází různými fázemi. Čáranice, jejichž význam odhaluje dítě teprve během kresby, nazývá Luquet „nahodilým realismem“. Následuje „nepochopený realismus“ fáze, kdy dítě není schopno syntézy, klade prvky kresby vedle sebe a nekoordinuje je v celek (klobouk kreslí nad hlavou a knoflíky vedle těla). Následuje základní období „intelektuálního realismu“ ve kterém už kresba překonala první nesnáze, ale znázorňuje v podstatě pojmové vlastnosti předlohy bez ohledu na zřetelnou perspektivu. Například tvář kreslená z profilu má i druhé oko, protože panák má dvě oči. Okolo osmi a devíti let nastoupí po tomto „intelektuálním realismu“ „realismus zřetelný“ vyznačující se dvěma novými rysy. Zaprvé kresba už zachycuje jen to, co je vidět z hlediska určité perspektivy. Profil obsahuje jen to, co je dáno z profilu. Skryté části předmětu nejsou již zobrazovány. Zadruhé, kresba přihlíží k rozložení předmětů podle celkového plánu (os a souřadnic) a jejich metrických poměrů“ (Piaget, 2007, s. 62-63). Podívejme se však, co děti v tomto věku nejčastěji kreslí. Stejnou otázku si položil Uždil (2002), který uvádí, že dítě je ve svých kresbách antropocentrické, proto je středem zájmu, projevující se také v kresbě, člověk. Teprve potom všechno ostatní. Svoji myšlenku dále rozvíjí a uvádí také další prvky, vyskytující se velmi často v dětských dílech. Tak například sluníčko, které dává obrazu jednotu, kterou dítě nedovede ještě vyznačit jinak. Jsou to také zvířata, která předškolní dítě kreslí zpravidla z profilu, často pouze tělo, zatímco hlava je „en face“, obrácí se na nás zlidštělou tváří. Také jsou to domy apod. Zmíněné poznatky se objevily i v mém výzkumu. Sluníčko, bylo

velmi častým prvkem v dětských kresbách. Zaznamenala jsem také těla zvířat, která byla nakreslena z profilu s hlavou obrácenou tvář. Ale vyskytly se i kresby na nichž děti znázornily postavy kompletně z profilu, což by mohlo poukazovat na vyšší vývojový stupeň. Uždil (2002) také píše o prostorovém uspořádání scény, základ je položen v době, kdy dítě začne považovat dolní okraj papíru za „zem“. Úloha spodního okraje bývá zdůrazněna čarou sledující tento okraj. Děti pak ze zvyku staví všechno na základní čáru. Může se ale objevit konflikt, který vyvstane s potřebou zobrazit množství osob nebo předmětů, jako tomu bylo např. v naší pohádce O veliké řepě. Proto, se může stát, že se postavy prostě nevejdou a dítě musí hledat nová řešení.

Holotňáková (1996/1997) popisuje kresbu jako nevyčerpatelný zdroj informací, který lze studovat z různých hledisek od psychologického až po sociologické. Popisuje také, že při studiu dětské kresby zjišťujeme, že grafický vývoj předchází verbálnímu vývoji. Kresebný projev dítěte často věrněji odpovídá myšlení dítěte než jeho slovní projev. Tento fakt dokládají také Mišurcová, Severová (1997), které uvádí, že dětská tvorba se vyznačuje impulzivností a bezprostředností. Děti si většinou své náměty dlouho nepřipravují a nejraději je hned realizují. Jejich výtvary bývají ovlivněny po stránce obsahové i formální okamžitou situací, materiálem i činnostmi druhých lidí.



## 2 Svět pohádek

*„Říše pohádek leží daleko a hluboko a vysoko a je plná mnoha rozličných věcí: lze tu nalézt všeliká zvířata a ptáky, bezbřehá moře a nespočet hvězd, krásu, jež očarovává, a na každém kroku nebezpečí, radost i smutek, ostré jak meč. Člověk se snad může považovat za šťastného, že do té říše zabloudil, avšak samo její bohatství a podivuhodnost poutají jazyk poutníka, jenž by o nich chtěl vyprávět.“*  
*Pohádkovou říši „nelze polapit do sítě slov, vždyť jednou z jejích vlastností je nepopsatelnost, i když ne nepostřehnutelnost.“*

*J.R.R. Tolkien*

### 2.1 Pohádka jako umělecký útvar

„Pohádka, jedinečný umělecký útvar, čerpající svou věčnou existenci z nezničitelného folklóru, z kultury vpravdě ideové. Pohádka svou jednoduchou fabulí, jasnou polarizací dobra a zla, pochopitelnými zápletkami a krásou jazyka předvádí chaotický a nesrozumitelný svět před vyvíjející se dětskou duší ve srozumitelných obrazech. To je asi ta nejdůležitější funkce pohádky: strukturovat skutečnost. Promluvit jazykem, jemuž budou děti rozumět“ (Černoušek, 1990, s. 9). Pohádka je pro dítě nástroj porozumění složité reality skrze jednoduché černo-bílé vidění světa. Dobro na jedné straně a zlo na druhé. Toto jednoduché členění světa pomáhá dítěti lépe se ve světě orientovat, zjistit, co může od světa očekávat. Pohádky pomáhají dítěti překonat vývojové zvláštnosti v každém konkrétním období. Existují knihy psané jako výklady pohádek z pohledu různých psychoterapeutických škol. Tyto knihy poskytují detailní analýzu příběhu, rozbor postav z nichž každá zastupuje konflikt, problém, přítěž, kterou dítě v daném období řeší. A jelikož pohádky ve většině případů končí dobře, pomocí pohádky si tedy dítě může danou otázku zodpovědět. Ovšem nesmí zapomenout také na dodržení morálního ponaučení, jež je v příběhu ukryto. V pohádkách najdeme také zastoupeny různé obecně lidské základy, jako např. touhu po spravedlnosti,

dobru, lásku, přátelství apod. Do pohádek se samozřejmě také promítá aktuální společenská situace, pohádky se vyvíjí s dobou, promítá se do nich folklór, historie, kultura.

Nad významem pohádkových příběhů v duševním životě jedince se zamýšlí také Jedlička (2001). Autor tvrdí, že význam pohádek nespočívá jen v tom, že pohádky děti obvykle velmi zaujmou a pobaví. Jejich psychologický smysl spatřuje v mnohonásobně převyšujícím rozměru společně sdílené chvíle, citové intimity ve vztahu mezi dítětem a dospělým, který o něj pečuje a pohádky mu povídá. Vezmeme-li v úvahu dva docela odlišné světy, kterými bezpochyby svět dětí a svět dospělých jsou, můžeme říci, že jedním z pojítek je právě pohádka. Pohádka člověka totiž provází celý život. Jako malé dítě ji s radostí naslouchá, ve významných situacích, jako jsou např. Vánoce, si pohádkový svět připomíná. A postupem času také pohádkový příběh šíří dál v rámci generací. Jaká je tedy ta hlavní funkce pohádek? Černoušek (1990) vidí základní funkci pohádek v tom, že mají vnést smysl a řád do dětem původně nesrozumitelného skoro chaotického světa. Autor se také zamýšlí, proč pohádky vůbec vznikly. Možná právě proto, aby fungovaly jako můstky, přemostňující propast mezi dospělým a dětským způsobem myšlení. K tomuto názoru se přikláním. Myslím, že pro děti pohádka představuje něco kouzelného a fascinujícího. Pomocí ní se učí chápat a rozumět věcem, situacím, lidem kolem sebe.

„Pohádkový děj je zjednodušený a řídí se jednoznačnými pravidly: dobro vítězí a zlo je potrestáno. Skutečnost je zde prezentována jasně a srozumitelně, popřípadě i jako méně ohrožující. Pohádkový svět má požadovanou strukturu a řád. Takový svět se dítěti jeví bezpečný, protože se v něm může snadno orientovat a lze se na něj spolehnout“ (Vágnerová, 2005, s. 186 - 187).

## **2.2 Vyprávění v předškolním věku**

„Nic na světě nenahradí živé vyprávění, nebo alespoň předčítání pohádky. S dětmi se totiž pohádky musí prožívat. Pohádka je především útvar uměleckého slova a byla složena k vyprávění, k tomu, aby obraznost slova vyvolávala skryté obrazy imaginace, dřímající v dětské psychice v mysli posluchače. Vznikají zcela

základní psychologické vazby, které vznikají vyprávěním a nasloucháním, ony šťastné chvíle spolubytí, během nichž mezi slovem dospělého vypravěče a představivostí dítěte se napíná neviditelná šňůrka vzájemnosti, na kterou vyprávění navléká jemné korálky slov“ (Černoušek, 1990, s. 6 - 7).

Petrová (2007/2008) uvádí, že při rozvíjení narativních schopností, tedy schopností převyprávět příběh si dítě osvojuje, že zprostředkování události někomu, kdo se ho přímo neúčastnil, vyžaduje dodržování konvenčního postupu. Nejprve je potřebné oznámit místo události, dále zúčastněné osoby a vše prezentovat v logické návaznosti. Důležité je zdůraznit zápletku a rozuzlení a samozřejmě příběh smysluplně zakončit. Autorka dále uvádí, že každý ze žánrů má kromě základní linie „vyprávění“ příběhu vlastní specifika. Klasická lidová pohádka bývá přesycená reálně neexistujícími postavami, které vykonávají mimořádné aktivity, navíc, v nereálných podmínkách. Samotné čtení nebo vyprávění příběhů zprostředkuje dítěti základní výstavbu struktury „vyprávění“ příběhu v dané žánrové formě. Dítě začne přebírat formální specifika vyprávění příběhu do svých prvních pokusů o vyprávění příběhu. V předškolní výchově je podstatné, aby se prvotní pokusy dětí usměrňovaly a explicitně komentovaly, aby mohly postupně nabývat konvenční podobu jak z obsahového, tak formálního hlediska tj. aby byl komunikační záměr zprostředkovaný v příběhu tvořeným dítětem všeobecně rozpoznatelný.

## 2.3 Ilustrace

Ilustrace je výtvarný doprovod knihy, který má text osvětlit a vysvětlit, učinit srozumitelnějším (lat. *lustrare* osvětlit, it. *illustrare* vysvětlit). Mívá většinou podobu **kresby**.<sup>1</sup>

Knihy a obrázky v ní často upoutávají pozornost dítěte a vedou dítě k prohlížení, listování, slovnímu doprovodu, vyprávění apod. Je to zkrátka velmi oblíbená aktivita dětí. „Je zjevné, že ilustrace je vlastně výtvarným projevem a jako druh výtvarné disciplíny patří do oblasti grafického umění. Jestliže bychom

---

<sup>1</sup> Ilustrace. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2013-04-28]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Ilustrace>

se na problematiku ilustrace podívali ze sémiotického hlediska, v ilustrační tvorbě jde vlastně o transformaci jistých hodnot ze znakového systému do systému výtvarného. Pro děti v mateřské škole jsou určené především barevné ilustrace. Na ilustraci pro děti v tomto věku jsou kladeny osobité požadavky především proto, že ilustrace má esteticko-výchovný charakter. Dominantní postavení v ilustracích má obraz, který by měl být blízký citovému vnímání dítěte tak, aby jej zaujal a dítě ho mohlo bez zábran chápat“ (Valachová, 2007/2008, s. 1-2). Proto ilustrovat pohádky není vůbec jednoduchý úkol. Naopak se jedná o velmi zodpovědnou činnost. Malíři dětských ilustrací svým způsobem otevírají oči a učí děti vidět. Ilustrace by proto měla dle Černouška (1990) především vybízet k obrazotvornosti, fantazii, tvořivé imaginaci. K tomu všemu by měla ilustrace k pohádkám podporovat. Výzkumy ukázaly, že se k tomu nejvíce hodí ilustrace realistické, srozumitelné, bez abstraktních či moderních prvků. Bez dvojznačných elementů, ilustrace okamžitě čitelné a srozumitelné.

Dle Uždila (1980) je nutné si uvědomit, že dítě vnímá obrázek v knize jinak než my. Uvádí, že dítě zpočátku zobrazené věci vnímá jen jako prostředníky k věcem skutečným, s nimiž má již rozumovou, smyslovou, ale i citovou zkušenost. Kromě toho, co je na obrázku zobrazeno, je vždy velmi důležité, jak je to zobrazeno. Forma dobrého obrázku pro děti nerozlučně splývá s jeho obsahem. Autor si také klade otázku jak děti „čtou“ obrazovou scénu. Někdy při tom vycházejí od předmětů v popředí, i když jsou méně důležité než ty, které se objevují hlouběji v prostoru naznačeném obrazem. Jindy je upoutá nahodilý zájem o podružnou věc a přejdou tu významnou.

V rámci mé práce, bude důležité všimnout si, jak konkrétně s ilustrací děti zacházejí ve spojení s vyprávěnou pohádkou a textem, který je pod ilustrací uveden. Případně jak zacházejí s vlastní kresbou k pohádce.

### 3 Počátky dětské komunikace

#### 3.1 Počáteční psaní dětí

„Prezident Německé společnosti pro čtení a psaní profesor Hans Brügelmann, vysvětluje dětské získávání zkušeností s psaním jako proces postupného chápání vztahu mluvené a psané řeči, kdy si děti uvědomují, že písmo se vztahuje na mluvený aspekt řeči a že zvukové kontrasty řeči mají rozmanité významy. Ty se potom děti snaží graficky zachytit pomocí různých znaků a potom i písmen. Aby děti dospěly do stádia, kdy zvládají psaní písmen po grafické stránce, musejí projít cestou vývoje grafického projevu, který je spojený s jejich osobností a do značné míry závisí také na integrovaném rozvoji některých schopností – zrakového i sluchového vnímání, taktilně kinestetického vnímání, řeči, představivosti, paměti, jemné motoriky a senzomotorické koordinace“ (Lipnická, 2006, s. 6).

Dominující aktivitou předškolního období je samozřejmě hra. Rozvíjí nejenom tvořivost, poznávání nových vztahů, souvislostí, ale umožňuje prožít si různé situace „jenom jako“ v bezpečném prostředí, které hra poskytuje. Děti předškolního věku se spontánně orientují na aktivity, které jim přináší nové zážitky, zkušenosti, citové uspokojení, duševní pohodu a pocit svobody. Toto čínorodé poznávání sledujeme dle Lipnické (2005) také při objevování písemné podoby řeči. Dětem nevadí, že nezvládají techniku čtení a psaní. Spontánním zájmem nalézají jejich pravidla a principy, a tím si vytvářejí vlastní naivní představy o způsobech a účelnosti psaní a čtení. Nezřídka se stává, že v kresebných projevech dětí předškolního věku se objevují tvary a znaky, které se písmenům a slovům více či méně podobají.

Problematikou počátečního psaní se zabývala Piagetova žákyně argentinského původu, Emilia Ferreiro. Zaměřuje se na chápání znalosti jazyka v psané formě. Uskutečnila řadu výzkumů, kde si kladla za cíl zjistit, jaké jsou představy o psaném textu a jak děti systém písma vstřebávají. Mimo jiné zjistila, že kolem čtvrtého roku se objevuje schopnost text a obrázek odlišit. Dětem v předškolním období ukazovala 4 karty, na nichž byla věta se vztahem k obrázku. Zajímalo ji, zda rozeznají obrázek od textu. A také představa o obsahu textu. Vývoj písma

členění do tří základních etap: presylabické období, sylabické období a alfabeticke období. V celé své teorii klade důraz na vlastní aktivitu jedince. Jedince postaveného před systém písma.

### **3.2 Počáteční čtení dětí**

Zájem o to „číst“ přestože to dítě ještě neumí, je možné zaznamenat ze spontánního dětského zaujetí knihou. Je podstatné zmínit, že kladný vztah ke knihám pěstovaný v rodinách a předčítání pohádek tento zájem dále rozvíjí.

Holdaway pozoroval dvou až pětileté děti při prvních pokusech „číst“ svoje nejoblíbenější knihy. Děti se hrály, že čtou. Poukazuje na velkou snahu znovu se zmocnit významu příběhu pohádky. Děti mechanicky nereprodukovaly děj, ale snažily se vytvářet ho pomocí rytmů a zvuků řeči, ve které ho poprvé slyšely. V tomto procesu sehrávají v knihách pro děti významnou úlohu již zmiňované ilustrace. Děti je postupně začínají vnímat ne jako izolované obrázky, ale jako určitou pomoc při ožívování a vybavování si obsahu knihy, nebo jako pomoc při vymýšlení vlastních příběhů. Významnou úlohu přitom sehrává způsob ilustrace, barevnost a sekvenčnost obrázku. Děti se učí, že tisk v knize má neměnný a stálý význam, smysl (Holdaway, 1979, in Baďuríková, 2006/2007).

Dítě se učí, že kniha je na čtení, nejen na prohlížení či manipulování s ní. Po opakovaném čtení mu slouží na kontrolu, dítě se učí, že kdykoliv vezme knihu do ruky, má jistotu, že ji může „číst“ – anticipovat text, přičemž si zároveň začíná uvědomovat, že knihy jsou symbolické, že obrázky nejsou věci, jevy, lidi, že i statické obrázky mohou reprezentovat dynamické děje a zejména, že v knize jsou slova. Ilustrace v knize umožňuje dítěte spojit ji s určitým textem, dovoluje předpokládat, co se bude dále dít (např. v pohádce O veliké řepě). Děti se na základě kontaktu s knihou, ve které se setkávají s psaným slovem, uvědomují, že text má určitý význam, že to, co je napsané, můžeme i číst (Baďuríková, 1995/1996). Autorku zajímalo, jak děti vnímají text a obraz několik měsíců před tím, než začnou chodit do školy. Pracovala se vzorkem 52 dětí a zjišťovala, zda děti dělají rozdíly mezi písmenem a číslicí. Kdy považují napsané za něco, co si můžou přečíst. Jestli dávají obraz a text do souvislostí. Požádala děti, aby jí řekly,

co všechno vidí na papíře, kde byl obrázek i text. Na obrázku byla želva, pták, želví vajíčka, malí ptáčci, stromy, keře, trávy a text. Pět dětí nejen popsalo obrázek, ale také vypověděly, že je tam něco napsané. Sedm dětí ani na otázku co tam kromě obrázku můžeme vidět, neřeklo, že jsou tam i písmena nebo něco napsané. Z toho tři děti měly už před rokem odklad školní docházky. Z celého souboru jen dvě děti nevěděly, na co jsou písmena, ostatní kromě poznání jejich funkce i mnohá písmena poznaly, anebo uměly přečíst text. Autorku nejvíce zajímalo, zda děti dávají do souvislosti obrázek a text, a jak. Na otázku, *co by mohlo být u obrázku napsané, anebo co by k tomu obrázku napsalo dítě, kdyby už umělo psát*, dvacet čtyři dětí odpovědělo, že neví, respektive uvedly, něco co nesouviselo s obrázkem. Ve zvláštní situaci se ocitly některé děti, které uměly číst. Jeden chlapec například nevěděl, co by tam mohlo být napsané, protože nepoznal malé tiskací písmena, ale přečetl všechno, co bylo napsané velkým tiskacím písmem. Ostatní děti jasně vnímaly text jako něco, co souvisí s obrázkem. Dále ji zajímalo, kdy děti považují to, co je napsané, za něco, co se dá číst. Předkládala dětem kartičky, na kterých byly slova, slabiky, hlásky, číslice, přičemž bylo užito jak písmo tiskací tak psací a to velké i malé. Děti se měly rozhodnout, zda je na kartičce něco na čtení. Děti vycházely z těchto hledisek: počet písmen, délka slova, druh písma, rozpoznání písmen. Dominantním kritériem se ukázal být počet slov. Dlouhé slovo považovaly takřka všechny děti za něco ke čtení. Slabiky a slova napsaná psacím písmem považovaly za jedno písmeno, protože tam nebyly mezery (Baďuríková, 1995-1996). Sama jsem se pokusila podobné věci, jako zmiňuje výše uvedený výzkum zkoumat. Proto se ve své diskuzi budu k této autorce odkazovat.

### 3.3 Výtvarná komunikace

„V průběhu komunikace sehrává důležitou úlohu nejen naše umění hovořit, ale i umění poslouchat a také prostředí, ve kterém se tyto aktivity uskutečňují včetně utváření sociální atmosféry“ (Bratská, 2003 in Valachová, 2006/2007, str. 2). Výtvarná komunikace je o chápání obsahů a vztahů, o hledání toho, co není evidentně předložené.

Jaromír Uždil užívá pojem výtvarné vyprávění, které vysvětluje jako několik významných situací celého děje, někdy však jen několik postav nebo věcí, které tyto dějové situace mají symbolizovat, je zahrnuto do jedné kresby. Pro představu nabízí také příklad. Kdy na jednom nerozhrazeném obrázku, můžeme vidět Karkulku, jak kráčí do lesa a nese košík, Karkulku a vlka, vlka ležícího v posteli apod. Dítě rozmisťuje scénky po ploše papíru někdy dost nahodile. Jindy je tomu tak, že rozeznáváme jak smysl pro čitelnost děje, tak ohled k celkové kompozici obrazu. (Uždil, 1980, s. 43)

„Arnheim definuje výtvarný vývoj dítěte jako schopnost využívat grafický jazyk. Musí být neodlučitelně spjatý s dalšími mentálními funkcemi paměti a procesem utváření představ o světě. Dítě „vidí“ na základě smyslového světa, tedy něčeho, co může zažít. A tomu co zažívá, se snaží dát formu. Komunikuje přes výtvarné umění. Nepřítelem výtvarné komunikace je pasivní vnímání vizuálních obrazů“ (Valachová, 2006/2007, s. 4).

Bytešníková popisuje, že výchova uměním se přes umění, jako prostředek k dosažení žádoucího cíle, a jeho činnosti podílí na komplexním formování a rozvíjení osobnosti. Vybavuje jedince znalostmi kulturních kódů. Principů tvorby i principů „jazyka“, nejen v procese recepce, ale i v procese tvorby vlastních znaků, které jsou odrazem jedincovy identity ve společnosti. Orientuje se na proces poznávání, kde na vrcholu stojí dítě, jako tvůrce a vnímatel výtvarného projevu. Umění je specifickým druhem komunikace, je formou jazyka a vytváří prostor pro rozvíjení komunikačních schopností jedince. Jednou ze základních úloh umění je i úloha vytvářet dialog (Bytešníková, 2007/2008, s. 27-28).

Autorky Mišurcová, Severová (1997) uvádí výzkum, který provedla Pajerová. Tento výzkum potvrdil, že u dítěte při vnímání dochází k diferenciaci obrazu a slova v závislosti na rozvoji sémiotické funkce, která se utváří v průběhu předškolního věku. Malé dítě preferuje vizuálně vnímaný děj a slovo ustupuje do pozadí. Teprve s postupujícím rozvojem sémiotické funkce se účinek slova zvyšuje.



Se zajímavým návrhem přichází J. P. Thomas, který navrhuje, aby dětem v mateřské škole byly promítány kratičké neozvučené filmy, které jsou v podstatě sérií kreslených obrázků vyjadřujících děj vhodný k vyprávění. Tak se vytváří základy proto, aby děti později ve školním věku uměly nejen sledovat příběh, ale uvědoměle si všímaly i způsobu, jímž je vyjádřen (Mišurcová Severová, 1997, s. 174).

# EMPIRICKÁ ČÁST

## 4 Design výzkumu

### 4.1 Výzkum a jeho cíl

V následující části práce se budu zabývat různými podobami zpracování pohádkového příběhu dětmi. Konkrétně se jedná o pohádku O veliké řepě. Nejprve byla dětem předána ve formě vyprávění. Následně proběhla reprezentace pohádky formou kresby dětí. V poslední části výzkumu byly vedeny rozhovory s jednotlivými dětmi nad obrázkem, který nakreslily. Rozhovory byly dále rozšířeny o oblast čtení textu u obrázků, které jsem pro děti připravila. Dětem byla předkládána ilustrace z pohádkového leporela. Jednalo se o tři obrázky, zachycující pohádku v různých fázích děje. Vzniklé tři podoby reprezentace pohádky jsem se pokusila propojit. Přestože každá z těchto podob klade na dítě různé nároky, pokusím se najít a popsat možné způsoby nakládání s danými informacemi.

### 4.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky se zaměřují na různé způsoby reprezentace pohádkového příběhu a na jejich případnou korespondenci. Ptám se:

Co je třeba k tomu, aby děti tři různé způsoby reprezentace pohádky zpracovaly? V jakém vztahu jsou dané reprezentace pohádky? Co si můžeme představit o konceptech dětí, vzhledem k vyprávění, kresbě, textu a jejich vzájemném propojení? Nakolik jsou děti ovlivněny klasickou ilustrací pohádky? Nakolik příběh koresponduje s kresbou? Jak se děti v kresbě a následně i ve výpovědích vypořádají s dějovou linií příběhu? Jaká je představa dětí o psaném příběhu?

### 4.3 Výzkumný vzorek

Výzkum byl proveden v listopadu 2011 a únoru 2013. Hlavním parametrem výběru byl věk respondentů, odpovídající poslednímu roku předškolního vzdělávání, tedy rozmezí 5 až 6 let věku. Průměrný věk všech dětí činil 6,1 let. Nejmladší respondent měl v době šetření 4,8 let a nejstaršímu bylo 6,9 let. Z vývojového hlediska se jedná o rozdíl téměř dvou let, což je v předškolním období znatelné. Dovolím si tvrdit, že znatelnější více než v jiném období života člověka. Vývojové změny jsou v tak útlém věku přepočítávány na měsíce. Musím tedy na tomto místě upřesnit, že nižší věkové složení se týkalo skupiny devatenácti dětí, které se účastnily předvýzkumného šetření. Samotného výzkumu se účastnilo dvacet dva dětí, jejichž věkový průměr činil 6,4 let. Nejmladší respondent měl v době šetření 6 let a nejstarší 6,9 let. Celkem jsem získala čtyřicet jedna kresebných výtvorů od dvaceti tří chlapců a osmnácti děvčat.

### 4.4 Paspartizace mateřské školy

Předvýzkumné šetření proběhlo v mateřské škole sídlící v jedné Jihomoravské vesnici. Jedná se o školské zařízení se standardní edukační koncepcí. Celkem se předvýzkumu zúčastnilo devatenáct dětí z toho dvanáct chlapců a sedm děvčat. Mateřskou školu aktuálně navštěvuje sto jedna dětí, celková kapacita školy byla vybudována pro sto dvacet dětí.

Samotný výzkum probíhal v mateřské škole sídlící v Praze. Tato mateřská škola má šest tříd s celkovou kapacitou sto šedesát osm dětí. Vzdělávání dětí je tvořeno na principech programu „Začít spolu.“ Výzkumu se zúčastnilo celkem dvacet dva dětí z toho jedenáct chlapců a jedenáct dívek. V mateřské škole je nabídka různých volnočasových aktivit a kroužků. Za zmínku stojí angličtina, taneční průprava, flétna, výtvarný kroužek. Konají se také pravidelné návštěvy galerií, solné jeskyně, divadelních a interaktivních představení, výlety do okolí města apod.

## 4.5 Realizace výzkumu

Materiál byl sesbírán v rámci čtyř návštěv dvou mateřských škol z opačných konců republiky. Přičemž první část sesbírání v mateřské škole na jihu Moravy, lze pokládat za předvýzkumné šetření.

Prvotní kontakt s mateřskou školou byl uskutečněn v obou případech prostřednictvím ředitelek, které jsem obeznámila se svým výzkumným postupem. Prostřednictvím učitelek jednotlivých tříd jsem požádala zákonné zástupce dětí o písemný souhlas se zapojením dítěte do chystaných aktivit. Tento informovaný souhlas je k nahlédnutí v přílohách. Souhlasu se mi dostalo od všech rodičů. Anonymita dětí je respektována. Ve své práci neuvádím jejich skutečná jména, nýbrž jsou kódována dle vlastního klíče. Podpisy dětí byly z obrázků graficky odstraněny. Tyto změny však nezasahují autenticitu kresby.

### 4.5.1 Výzkumná sonda

V rámci předvýzkumného šetření, byla paní učitelka požádána, aby dětem vyprávěla pohádku O veliké řepě. Celé dění jsem pozorovala a zaznamenávala. Velmi mi i v této úvodní části sběru dat posloužil zvukový záznam, který jsem přepsala. Toto pozorování mi umožnilo nahlédnout na způsob předání příběhu, který se zdál velmi vhodný a který jsem také ve svém výzkumu aplikovala. Specifické charakteristiky vyprávění jsou blíže popsány v sekci vyprávění. Po vyprávění následovala kresba dětí. Opět jsem byla v pozici pozorovatele. Sledovala jsem vznikající obrázky dětí a interakce mezi nimi. Dění ve třídě jsem zaznamenávala formou písemných poznámek, které byly následně přepsány. Rozhovory se mi už ten den nepodařilo provést. Proto jsme se domluvily s paní učitelkou k další návštěvě, která proběhla po docela delší době, konkrétně v lednu 2012. Zajímalo mě, zda tento fakt bude mít nějaký vliv na výpovědi dětí. Jestli si děti pohádku zpětně vybaví a co budou vypovídat o svých kresbách. Ze vzniklých obrázků jsem vytipovala možné kandidáty k rozhovoru. Výběr těchto kandidátů proběhl čistě na základě vzniklé kresby. Vytvořila jsem si pět kategorií zpracování, každé kategorii jsem přiřadila pracovní název. Volila jsem děti,

jejichž výtvar se jakkoliv odlišoval od ostatních. Se zástupcem každé z kategorií jsem při další návštěvě provedla rozhovor.

Toto předvýzkumné šetření mi velmi pomohlo ujasnit si a vytyčit kategorie kresby, které dále ve své práci popisuji. Poskytlo mi také nové zkušenosti týkající se organizace práce, zmapování terénu. Ověřila jsem si, zda jsou děti vůbec schopny zachytit děj pohádky s přibývajícím prvky.

#### **4.5.2 Vlastní výzkum**

Mateřská škola, kterou jsem si vybrala pro sběr dat je současně mým pracovištěm. Pracuji zde jako učitelka, takže mě děti velmi dobře znají. Děti sice nebyly přímo z mé třídy, ale několikrát jsem v dané třídě zastupovala za kolegyni. Pohádku O veliké řepě jsem jim v tomto případě vyprávěla osobně. Nebylo tedy možné zaznamenávat pozorování. Snažila jsem se dodržet vypořizované postupy a způsoby, které se ověřily. Po vyprávění jsem děti požádala, aby nakreslily pohádku O veliké řepě. Započaly kresbu a já měla chvilku prostoru pro pozorování a zaznamenávání. Tentokrát jsem se rozhodla udělat většinu rozhovorů ještě ten samý den. Chtěla jsem se přesvědčit, zda tento fakt má nějaký vliv na výpovědi dětí. Rozhovory s dětmi byly také rozšířeny o další rozměr. Povídali jsme si nejen o kresbě, kterou dotýčný (á) nakreslil (a), ale také jsme se pokusili o čtení s obrázkem. Připravila jsem si pro tuto část ukázkou tří obrázků. Jednalo se o to, že příběh byl rozkreslen do děje. Nejprve je na obrázku řepa spolu s dědečkem, na dalším obrázku jsou už téměř všechny postavy, ale chybí stále myš. A poslední obrázek už je s kompletní řadou a obsazením pohádky. U každého z těchto obrázků je uveden hůlkovým písmem text, různě dlouhého rozsahu. Děti dopředu netuší, kolik obrázků jim bude prezentováno. Pouze u třetího dostanou informaci, že se jedná o poslední obrázek. Děti jsou tázány, otázkami např. Podívej se, jestli je na obrázku něco napsáno? Co myslíš, že je tam napsáno? A také se ptám na možná slova, zda jsou tam někde napsána, např. řepa, zasadil, apod. Na odpovědi dětí reaguji. Pokud nějaká otázka nebyla jasná, zkouším se ptát jiným způsobem apod. Výběr dětí pro rozhovor byl proveden stejným způsobem jako u předvýzkumu. Lišil se pouze počet provedených rozhovorů, v případě vlastního výzkumu jich bylo jedenáct. Šest rozhovorů jsem

stihla uskutečnit tentýž den a zbývajících šest rozhovorů jsem sesbírala v průběhu týdne. Rozhovory jsou dále analyzovány postupně po jednotlivých otázkách. Hledám způsoby jak, děti mluví o svém obrázku a porovnávám to se způsoby, které využívají při čtení nad obrázkem. Následně tři různé formy reprezentace příběhu tedy, vyprávění, kresba a čtení nad obrázkem kladu proti sobě, všímám si korespondence i rozdílnosti a to popisuji.

## **5 Metody**

### **5.1 Vyprávění učitele dětem**

Při výběru pohádky jsem se řídila pravidly týkající se délky příběhu, přičemž bylo nutné respektovat zákonitosti pozornosti u dětí, z čehož nám vyplynul krátký příběh, evidentně vystupňovaný děj s dynamickým průběhem. Šlo nám také o to, aby byl příběh krátký a všem dětem dobře známý. Výběr byl konzultován s paní učitelkou. V souladu s naším záměrem, co nejméně zasahovat do přirozeného klimatu třídy, jsme zvolily pohádku O veliké řepě. V obou případech, kdy sběr probíhal, děti tuto pohádku dobře znaly. Dokonce ve druhém případě neuplynulo mnoho času, co děti dramatizaci pohádky viděly. Principem pohádky je pochopení vztahu spolupráce s druhými. Je zde kladen důraz na důležitost nejmenšího a v podstatě nejslabšího člena příběhu, myši. V pohádce se také objevují prvky přátelství a pomoci.

Způsob předání příběhu dětem závisí na schopnostech učitelky zaujmout, vzbudit zájem, vyvolat v posluchačích emoce a s nimi spojené prožitky. Záleží také na stylu vyprávění, barvě hlasu, intonaci, jazykovém kódu a samozřejmě dalších proměnných. Z pozorování byl patrný zájem dětí. Přistoupily na hru a do příběhu se aktivně zapojovaly, avšak pouze na vyzvání učitelky.

Paní učitelka pojala vyprávění s velkým akcentem na roli, kterou v pohádce hraje myš. Motivací byla plyšová myš. Ta měla také funkci průvodce celým příběhem. Myš byla prezentována jako nešťastná, plačící a s pocity neúčelnosti, méněcennosti. Vyprávěním příběhu chtěla paní učitelka poukázat na jedinečnost této postavy, která je důležitou součástí příběhu a bez ní by se vytáhnout řepu

možná ani nepodařilo. Když jsem pozorovala tu obrovskou motivaci se soustředěním pozornosti na postavičku myšky, malinko jsem znejistěla. Nastala obava, že děti možná tuto důležitost vyjádří i v obrázku. Projevilo se to v jednom případě. Specifika vyprávění paní učitelky byly především ve schopnosti improvizovaného projevu s prvky dramatizace, perfektně pracovala s hlasem, kladením otázek zapojovala děti do děje. Díky těmto schopnostem se tak děj dobře známé pohádky, kterou již děti ve školce několikrát slyšely, nestal nudným a zaujal znovu.

Ve druhém případě jsem příběh vyprávěla dětem sama. Snahou byla co největší přesnost předání příběhu se všemi prvky, které použila paní učitelka v předvýzkumném šetření, jelikož se tento způsob jevil jako vydařený. Specifikem však bylo, že děti se mnou na příběhu přímo participovaly. Do příběhu vstupovaly a to nejen na výzvu, ale naprosto spontánně. Zjednodušeně řečeno, tvořily příběh spolu se mnou. Což může mít možné vysvětlení např. ve třídním klimatu, jakési sdílnosti kolektivu. Jelikož se nejednalo pouze o jedince, ale opravdu drtivou většinu posluchačů, kteří se takto projevovali, mluvím tedy o kolektivu. Nebo to může být důsledkem slabé autority vypravěče, tedy mě.

## **5.2 Kresba**

Jedná se o výchozí a velmi důležitý zdroj dat, který dále používám pro svou práci. Po dokončení vyprávění příběhu, byly děti požádány, aby se přesunuly ke stolečkům ve vedlejší části místnosti. Následně jsem dětem vysvětlila, co se bude dít. Požádala jsem je, jestli by mi mohly nakreslit pohádku, kterou právě vyslechly. Instrukce k další práci zněla: „Nakresli pohádku O veliké řepě.“ Ze zkušenosti jsem teprve poté rozdala papíry formátu A4 a výtvarný nástroj, což byl pastel. V průběhu vznikající práce děti obcházejí a snažím se pozorovat a zaznamenávat možné jevy projevující se ve výsledné kresbě. Jako například obkreslování, rozhlížení, možné inspirování se od souseda, debatování nad obrázky, slovní doprovod díla apod. Společnými znaky v obou fázích výzkumu bylo, že děti nad vznikajícími obrázky velmi často diskutují, prohlíží a ukazují si vlastní výtvary. Všechny děti pracují svým vlastním tempem, proto jsou intervaly

dokončení obrázku různé. Část dětí má práci dokončenou za deset minut a odevzdává, jiné pracují dvakrát tak dlouhou dobu.

### Ukázka klasické ilustrace pohádky



Zdroj: Pohádka O Veliké řepě. In: *Učebnípomucky* [online]. 2012 [cit. 2013-04-20].  
Dostupné z: <http://www.ucebnipomucky.eu/produkt/soubor-pohadek-c-1/28>

Ilustrace je velmi důležitou součástí dětské knihy. Přes obraz se děti učí uchopit a pochopit příběh, porozumět světu kolem něj. Děti se tak také učí identifikovat věci z každodenního života. Není proto výjimkou, že právě barevné obrázky dětí na knihách fascinují nejvíce. Důvod, proč jsem tento typický obrázek umístila, nyní vysvětlím. Jedná se o vzorovou kresbu vyskytující se jako ilustrace k danému příběhu. S tímto typem zpracování se mohou děti setkat vlastně ve kterékoliv pohádkové knize, pojednávající O veliké řepě. Je to vzor podoby reprezentace na úrovni kresby. Samozřejmě nesmí chybět ústřední motiv pohádky, tou je řepa. A následuje řada postav zachycená za sebou přesně tak, jak přicházeli pomoci řepu vytáhnout. Z kresby bývá patrné znázornění pohybu postav. Zajímá mě, zda jsou děti touto kresbou ovlivněny. Nebo zda si příběh zpracují, dle vlastního uvážení. Nakolik jsou děti tomuto obvyklému ztvárnění blízko.



### 5.3 Rozhovory s dětmi

Pro plnohodnotnou koncentraci na pozorování dítěte, zajištění kompletních výpovědí a samozřejmě také usnadnění práce, byl záznam rozhovoru s každým dítětem nahráván na diktafon. Následoval doslovný přepis výpovědí, bez jakýchkoliv změn ať už stylistických či dialektu. Zajímá mě, jak děti ve vyprávění u obrázku rozehrají dějovou linii a co všechno mi budou sdělovat. Jak bude příběh korespondovat s kresbou. Pro přehlednost uvádím rozhovory ve dvou částech, jelikož jsem oblast rozhovorů v samotném výzkumu rozšiřovala.

V předvýzkumném šetření jsem chtěla rozhovory uskutečnit ihned po dokončení kresby. Ovšem realita byla malinko jiná, než jsem předpokládala. S ohledem na aktuální situaci, únavu a hygienické parametry práce, jsem rozhovory přenechala k další návštěvě. Ta následovala v horizontu jednoho měsíce.

V samotném výzkumu jsem rozhovor provedla ještě daný den s větší polovinou vybraných dětí, konkrétně se šesti dětmi. Pět dětí jsem navštívila v průběhu jednoho týdne. Chtěla jsem zvládnout rozhovor v jeden den se všemi jedenácti dětmi, ale to se mi kvůli harmonogramu dané mateřské školy bohužel nepovedlo. Nicméně, alespoň mi tato zkušenost umožnila srovnat, zda se ve výpovědích dětí tento časový posun nějakým způsobem projeví.

Rozhovor jsem nevedla s každým autorem kresby. Ze vzniklých obrázků jsem vytipovala možné kandidáty k rozhovoru. Výběr těchto kandidátů proběhl čistě na základě vzniklé kresby. Vytvořila jsem si pět kategorií zpracování, každé kategorii jsem přiřadila pracovní název. Volila jsem děti, jejichž výtvar se nějakým způsobem odlišoval od ostatních. Se zástupcem každé z kategorií jsem při další návštěvě provedla rozhovor. Jednalo se o polostrukturovaný rozhovor. Nejprve bylo nutné navázat s dotyčným dítětem kontakt, zaujmout a k rozhovoru jej motivovat. Teprve po té jsem kladla připravené otázky s cílem dostat od dítěte popis obrázku s jeho vlastním příběhem. Znovu se dotazuji na zajímavosti, které se v kresbě vyskytly a na které poukazují vymezené kategorie. Na odpovědi dětí reaguji a pokud některá z otázek nebyla jasná, snažím se ptát jinak. Také pokud

nastaly dlouhé odmlky dětí, snažím se je rozmluvit a přimět k odpovědi. Ne u všech dětí se mi to však povedlo.

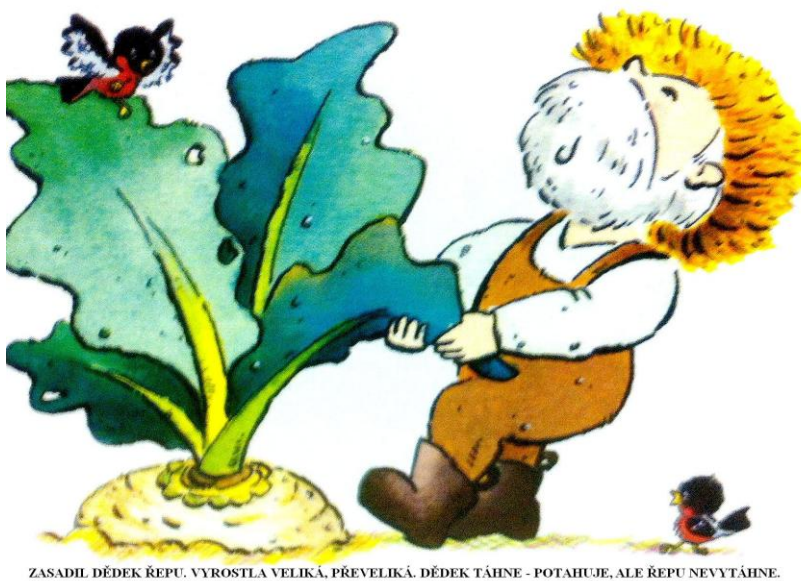
### **5.3.1 Rozhovor nad dětskou kresbou**

Nyní uvedu příklady otázek, které byly položeny všem dětem, které byly k rozhovoru přizvány, konkrétně tedy šestnáct dětí. Na začátku rozhovoru se ptám: Poviš mi, cos na obrázku nakreslil (a)? Všímám si popisu, který děti podávají. Jakým způsobem vypovídají. Zda popis postav koresponduje s vyprávěným příběhem a jak se jim podařilo v kresbě zachytit všechny postavy. Nebo jestli na některou z postav zapomněly, v tom případě se ptám po důvodu. Další z otázek se týká právě ústředního tématu. Kam děti řepu v obrázku umístily a také proč. Doptávám se na možné prostorové nejasnosti, co k nim děti vedlo. Zda se s velikostí určeného prostoru ke kresbě vyrovnaly. Podle čeho by někdo jiný poznal, o jakou pohádku se jedná? Zajímá mě, co uvedou jako podstatný poznávací znak pro potenciálního nezúčastněného pozorovatele. Zpětně se pak ptám, např. Myslíš, že obrázku ještě něco chybí? Zcela přirozeně se mohlo stát, že děti na něco v kresbě zapomněly, je jim tak dána příležitost alespoň slovního upřesnění.

### **5.3.2 Čtení dětí nad obrázkem**

Následující příklady otázek, jsem kladla jedenácti dětem. Jedná se o rozšiřující část, která nebyla zahrnuta v předvýzkumné části. Zajímám se o zpětné vybavení si příběhu, se snahou zjistit, mají-li děti představu psaného textu, jaká slova uvádí a kde je ukazují. Zda mají povědomí o tom, že text byl nejdříve vyprávěný a teď je psaný. K rozhovorům jsem využívala tři obrázkové materiály. Získala jsem je z pohádkového leporela. V dolní části obrázku je umístěn text různě dlouhého rozsahu. Jde o rozkreslený děj pohádky, která byla dětem vyprávěna. Děti dopředu nevěděly, kolik obrázků celkem bude prezentováno. Pouze u třetího obrázku jsem zmínila, že je už poslední.

První z prezentovaného materiálu:



Přepis uvedeného textu:

ZASADIL DĚDEČEK ŘEPU, VYROSTLA VELIKÁ, PŘEVELIKÁ, DĚDEČEK  
TÁHNE – POTAHUJE, ALE ŘEPU NEVYTÁHNE.

Druhý z prezentovaného materiálu:



Přepis uvedeného textu:

ZAVOLAL NA POMOC BABIČKU, BABIČKA, VNUČKU, VNUČKA PEJSKA, PEJSEK KOČIČKU, TÁHNOU – POTAHUJÍ, ALE ŘEPU NEVYTÁHNOU.

Třetí a poslední z prezentovaného materiálu:



Přepis uvedeného textu:

NAKONEC ZAVOLALA KOČIČKA MYŠKU, TÁHNOU, POTAHUJÍ A ŘEPU VYTÁHLI!!!

Nejprve se snažím zjistit, zda děti vůbec poznají, že je v obrázku umístěn text. Pokud text rozeznaly, ptám se, co si myslí, že je na obrázku napsané. Zajímavostí je, jak dlouhou výpověď mi děti poskytnou. Také způsob jakým představu prezentují. Pokouším se také, aby děti text zkusily ukotvit. Ukaž mi, kde to je napsané? Co ukazují a jak se s takovou otázkou vypořádají. Obtížnost otázek stoupá, a tak se děti doptávám na jednotlivá slova, jestli tam jsou napsána např. slova: zasadil, řepa, apod. A opět po dětech chci, aby mi ukázaly místo, kde je dané slovo napsané. Volím i opačný postup, dětem ukážu náhodné slovo a snažím se zjistit, co dítě vypovídá?

## **6 Analýza a prezentace dat**

Data, která jsem získala, uspořádávám následovně. Nejprve se zabývám kresbou dětí. Poté přistupuji k rozhovorům nad dětskou kresbou a na závěr analyzuji čtení pohádky dětmi.

### **6.1 Kresba**

Materiál byl sesbírán celkem od čtyřiceti jedna dětí, které mi ochotně své kresby poskytly. Sesbíraná data jsem analyzovala a třídila metodou zvanou „kódování.“ Až na jeden obrázek je plocha rozdělena na spodní část („zem“) a horní část („nebe“). Na žádném z obrázků nechybí základní prvek a ústřední téma pohádky – řepa. U dětí převažuje realistická kresba, která koresponduje často s klasickou ilustrací v pohádkových knihách. Jsou patrné rozdíly v technickém provedení kresby. Kresbu dále dělím do kategorií dle výskytu prvků a způsobu provedení.

#### **6.1.1 Kategorie kresby**

V následující části budu sledovat, nakolik koresponduje kresba s příběhem. Ve své práci se nesnažím popsat kvality kresby, ale kvality vzhledem k vyprávění. Tak činím nejprve u všech dětí a pak u zcela konkrétních obrázků. Nejčastější ztvárnění pohádky dětmi má vztah ke klasickým kresbám této pohádky v pohádkových knihách. Kresbu budu popisovat v následujících rysech. Nejprve se zaměřuji na existenci řepy v kresbě. Na všech ilustracích v pohádkových knihách se objevuje, jelikož se jedná o ústřední rys a v příběhu právě o řepu jde. Koneckonců samotný název pohádky tomu napovídá. Dále se zaměřuji na postavy. Jsou na obrázku všechny postavy zachyceny? Mají správně pořadí? Shodují se s vyprávěným příběhem? Pozoruji také další prvky, které se v kresbě vyskytly. Jakýsi nadstandard zpracování zadaného úkolu. Pokud se další prvky v kresbě vyskytují, tak jaké? Objevují se u jednotlivců nebo snad u více dětí? Pohlížím také na vypořádání se dětí s dějem, které se projevuje ve způsobu zachycení děje v kresbě.

## 1. Kategorie: Existence řepy

Vyskytuje či nevyskytuje se na obrázku řepa? Do této kategorie můžeme zařadit všechny obrázky. Každé z dětí zaznamenalo ústřední prvek pohádky. Rozdíly jsou pak pouze ve velikosti a umístění řepy v prostoru. Dá se také říci, že právě řepu kreslily děti jako první, což jsem zjistila jednak z pozorování: „*Já nakreslím první řepu!*“ Tak také z rozhovorů s dětmi kdy se ptám, pamatuješ si, co jsi nakreslila první na obrázku? „*Řepu!*“ (Rázně a okamžitě odpoví).

## 2. Kategorie: Počet postav

Počet postav vyskytujících se v příběhu nerespektuje celkem osm autorů obrázků. Dlužno dodat, že ve většině případů z důvodu buďto zapomenutí na jednoho ze členů pohádkové výpravy nebo je dalším důvodem nedostatek místa. Tedy převedeno na kritický pohled špatná práce s prostorem, která je v tomto věku jistě omluvitelná. Z rozhovorů: Kočičku tam nemáš nakreslenou? „*Ne-e.*“ (Kroucí hlavou). A myšku? „*Ne-e.*“ (Kroucí hlavou). Proč je tam nikde nemáš? „*No protože se mi to tam nevešlo.*“ Proč jsi řepu nakreslil zrovna sem? „*... (přemýšlí) ... E-e protože jsem si myslel, že se tam vejde.*“ A další při otázce proč jsi řepu nakreslil zrovna sem? „*Hm ... já jsem ... já to tak ... mě se to tak líbilo. Ta řepa je v rohu, aby se mi tady vešly ty postavy.*“

## 3. Kategorie: Serialita

Děj pohádky s přibývajícími postavkami, tedy serialitu, se podařilo zachytit všem dětem. Jedná se o významný moment příběhu O veliké řepě a také řady podobných pohádek, kde se části stále opakují a pouze přibude nový člen. Děti zde projevují schopnost řadit prvky adekvátně za sebou. Ve čtyřech případech se však domnívám, že o serialitě nelze hovořit. V prvním případě je na obrázku pouze řepa, postavy tady zcela chybí. Ve druhém případě je v prostoru zobrazena řepa, myš a slunce. Zde je zdá se alespoň zdůrazněn význam. Ve třetím případě je na obrázku obrovská řepa uprostřed a kolem ní do obloučku postavičky, otázkou je, zda postavičky splňují řadu. Možná, že řadu splňují, ale v jiném významu. Spíše jako představení postav, nikoliv jejich postupné přibývání. U posledního



případu je zobrazena řepa a dědeček. Z obrázku je patrné, že by se další postavičky za dědečka už nevešly.

#### **4. Kategorie: Další prvky**

Na obrazcích se dále vyskytují prvky nejčastěji sluníčko konkrétně ve třiceti jedna případech, mráčky na devíti obrazcích, obloha v šestnácti pracích, země/půda ve třiceti třech pracích z toho hlína ve dvaceti čtyřech případech, sedmkrát tráva a v pěti případech kombinace trávy a hlíny. To je výčet těch nejčastějších prvků vyskytujících se dále v kresbě. V šesti případech byl zobrazen domeček, v jiném z obrázků byl zobrazen robot, ve čtyřech případech motýl, jednou ptáci, jednou kytka, jednou rýč v ruce dědečka.

#### **5. Kategorie: Ztvárnění děje**

Získané práce dětí jsem si rozdělila do tří základních kategorií, které jsem pojmenovala dle typického znaku, který ze zpracování zadaného úkolu vznikl.

##### **1. Vyhnutí se**



Charakteristické nerespektováním zadaného úkolu. Pramenící kategorie může být důsledkem problematiky zachycení a zobrazení děje. V ilustraci není možné zachytit doslovný překlad vyprávění. Ilustrátor je nucen vytyčit základní prvky

z děje, které se nemusí shodovat s jeho vlastním přesvědčením. Z pozorování je taky patrné, že dítě řeší rozpor v nedokonalosti provedení, což může v důsledku vést k vyhnutí se ztvárnění daného prvku. Z pozorování: Holčička si stěžovala, že neumí nakreslit zvířátka. Řekla jsem jí, že to vůbec nevadí, ať to alespoň zkusí. Výše je uvedená ukázka práce, kterou bych do této kategorie řadila. Chlapec nakreslil dle výpovědi robota. V žádné z dalších prací není tak evidentní vyhnutí se. Ovšem, další otázku, kterou musíme vzít v potaz je, zda chybějící postavy, většinou tedy zvířat, nepramení právě z obavy ze selhání.

## 2. Zachování



Do této kategorie patří všechny obrázky, které se pokusily příběh ilustrovat přesně dle vyprávění. Obrázky se snahou vystihnout děj co nejvěrněji a to ve smyslu zobrazení řepy a všech šesti postav příběhu zobrazených v zástupu za sebou. Pokrokem ve vývoji zobrazování lze nazvat zobrazení postav z profilu. Nutno zmínit, že z celkového počtu všech získaných obrázků, se pouze ve dvou z nich objevily postavy zachyceny z profilu. Z profilu jsou také hlavy zvířat, což je pro mnohé děti náročné. V literatuře se píše, že děti těla zvířat většinou kreslí z profilu, ale jejich hlavy jsou obráceny tváří dopředu. To se však netýká níže prezentovaného obrázku.



Výše uvedený obrázek je dle mé úvahy nejzdařilejší, co se věrnosti zobrazení týče. Dědeček evidentně drží řepu, postavičky za sebou napojeny a v předklonu, zachycující pohyb vpřed. Jen další postavy tedy postavy zvířat stojí trochu mimo děj. Nejsou spojeny ani nakloněny. Tady se jedná spíše o obtížnost ztvárnění. Jak nakreslit, že se pes drží vnučky? Do této kategorie bych řadila většinu ze získaných prací.

### 3. Instance



Pro kterou je charakteristický jakýsi rozpor. Snahou autora mohlo být děj zachytit, ale z obrázku je patrné, také jiné přání. Na obrázku vidíme, zachycení řepy jako obrovského problému pro všechny zúčastněné. Řepa uprostřed jako středobod všeho dění. Postavičky však nesplňují pořadí, v jakém přicházely problém řešit. O čemž svědčí myška umístěná mezi postavami psa a kočky. Jde o představení instancí děje. Nerada bych, aby z popisu vyznělo, že se jedná o způsob méně zdařilého vypořádání se s dějem, než popisují v kategorii zachování. Spíše bylo záměrem upozornit na možné způsoby zachycení děje. Každopádně můžu tvrdit, že zachycení děje dle rysů odpovídajícím instanci je méně obvyklá prezentace.

Přesto správná, možná také logičtější, jelikož pokud půjdeme tahat řepu, zřejmě ji obstoupíme dokola a začneme tahat všichni najednou. To také autor znázornil, je tedy nutné ocenit, že přestože autor zná klasické zobrazení postav, drží se svého způsobu.

## **6.2 Analýza rozhovorů**

V předchozí části mé práce jsem se zaměřovala na kvalitu kresby ve vztahu k vyprávění. Tedy jak děti na základě vyprávění zachytí děj. V rozhovorech s nimi na toto částečně navazuji, avšak rozvíjím rozměr práce trošku dál. Zajímá mě, nakolik kresba koresponduje s následnou výpovědí dětí. A jaká je představa dětí o psaném příběhu. Ráda bych na tomto místě přiblížila způsob, kterým jsem docílila vytvoření jednotlivých strategií, které děti ve svých výpovědích uvádí.

Nejprve uvádím, celkem podrobné výpovědi dětí na jednotlivé příklady otázek, které jsem jim kladla. Níže uvedu tři příklady, ostatní přepisy spolu s kresbou jsou k nahlédnutí v přílohách. A nyní již ke zmiňovanému postupu kódování, které jsem při analýze využila. Nejprve jsem sesbírala a sepsala veškeré odpovědi a výpovědi dětí, které mi poskytly. Rozhovor jsem rozčlenila do dvou oblastí. Nejprve se zabývám odpověďmi dětí, které podávaly nad vlastní kresbou. Následně odpověďmi týkající se četby nad obrázkem. Analýza odpovědí tedy bude taktéž provedena zvlášť pro každou oblast. Pokusím se vytyčit základní strategie, které děti při odpovědích volí.

**Radim, 6,3 let.**



### **Rozhovor nad dětskou kresbou**

První ze série otázek, kterou Radimovi kladu, zní, pověz mi, co jsi nakreslil. Chvilinku přemýšlí, ale po chvílce začne vyjmenovávat. Vyjmenovává postavy přesně tak, jak přicházely v pohádce. Mezi postavy však vmísí ještě sluníčko, motýlka, avšak řepu nejmenuje. Ptám se, proč nakreslil řepu tam, kam ji nakreslil. „Hm ... já jsem ... já to tak ... mě se to tak líbilo.“ Váhá s odpovědí. Vzápětí ještě vysvětluje a názorně ukazuje v obrázku. „Ta řepa je v rohu, aby se mi tady vešly ty postavy.“ Ptám se dále na to, podle čeho by ostatní děti poznaly, že nakreslil právě pohádku O veliké řepě? Radim nejprve uvádí a ukazuje na obrázku řepu a následně jmenuje všechny postavičky z pohádky. Mohlo by se tedy zdát, že nelze žádný zásadní prvek pohádky opomenout, protože všechny prvky tvoří celek tedy pohádku a bez jednoho prvku už by ostatní děti pohádku nemusely poznat. Když se ptám, zda mu na obrázku něco chybí, přemýšlí opravdu dlouze a evidentně celý obrázek znovu prohlíží. Nakonec uvádí, že ne.

## Čtení dětí nad obrázkem

Ukazuji první obrázek pohádky. Ptám se, co myslí, že by na něm mohlo být napsáno. Chvilí přemýšlí, u prvního z obrázků je uveden krátký text. Radim uvádí, dá se říci opravdu přesně, že dědeček tahá řepu. Takže krátký text koresponduje s Radimovou výpovědí. Velmi hezky se mu podařilo vystihnout, co se na obrázku děje a ještě celý děj uvádí v přítomném čase. Ptám se, zda by tam někde mohlo být napsáno slovo ŘEPA. Souhlasí, že ano. Když se ptám, kde by to asi tak mohlo být. Začne pátrat prstem po řádku textu a hledá počáteční písmeno slova, přitom si pološeptem říká: „Ř ...Ř...Ř...Ř... *tady je DĚDEČEK.*“ Současně skutečně ukazuje slovo dědeček. Pochválím jej za to, že našel slovo dědeček. Radima tato skutečnost absolutně nerozhodila, vrací se k původnímu dotazu týkajícího se slova ŘEPA a opět začne hledat. Pomáhá si tichým „Ř...Ř...Ř“ a jede prstem znova po řádku. Po chvilce prohlížení ukazuje skutečně slovo ŘEPA a přitom se ptá „*Tady?*“ Potvrdím, že je to správně a že je tedy moc šikovný a slovo našel. Oceňuji Radimovu pozornost a jeho samostatný návrat k zadané otázce. Pokračujeme v našem rozhovoru dál. Ukazuji mu druhý z obrázků a opět se ptám, co je na něm napsáno. „*Že dědeček ...* (zastaví se a zopakuje) ... *že dědeček tahá řepu, babička volá vnučku, že se chytila za babičku, pejsek za vnučku a kočička za pejska*“. Nevím zda, je to pouze náhoda, ale tento obrázek má delší text než předchozí a Radimova odpověď koresponduje s délkou textu. Stejně tak jako tomu bylo u předchozího obrázku. Zkusím se ho zeptat, zda si myslí, že je tam napsáno, kolik postavíček se pokusilo řepu vytáhnout. Uvádí, že ano a přitom ukazuje na slovo PEJSEK. Což je poslední slovo na konci prvního řádku. Nakonec mu ukážu závěrečný obrázek. Vypovídá, že by na něm mohlo být napsáno: „*Že táhli, táhli a řepu vytáhli.*“ Samotným závěrem mu ještě ukazuji spojku A, pro něj by to mohlo být docela známé písmenko. Dlouze přemýšlí a nakonec uvádí, „*Že řepu vytáhli.*“

**Bořek, 6,4 let.**



### **Rozhovor nad dětskou kresbou**

Bořek byl první ze skupiny dětí, se kterým jsem rozhovor nestihla v ten samý den, kdy proběhla kresba. Nicméně konkrétně Bořek, kdykoliv mě potkal, ptal se, kdy přijdu, aby mi mohl říci, co nakreslil. Cítil nutnost připomenout mi, že s ním jsem si ještě nepovídala. Předkládám před Bořka obrázek, který nakreslil. Pověz mi, co jsi na obrázku nakreslil. „Řepa, mráčky, slunce, babička, ... dědeček teda tady je babička (ukazuje na druhou postavu v pořadí). Já jsem to popletl zase. Pejsek, kočka, ta se mi zase moc nepovedla. Tady je ještě ta vnučka (ukazuje na třetí z postav) a tady to je myšička.“ Z jeho rozhovoru pozoruji náznaky podceňování se. Patrná je nejasnost v postavách. Vyjmenovává je chaoticky. Nejprve se splete v babičce, pak zapomíná na vnučku, ke které se vrací, po té co jmenoval kočku. Jasno má však v tom, že ostatní děti by pohádku poznaly podle toho, že je tam obrovská řepa. Jejíž obrovitost opravdu v kresbě zachytil. Když se ptám, zda mu na obrázku něco chybí. Reaguje otázkou: „Co?“ Ve smyslu, abych prozradila, co mu tam chybí. Proto jej ujišťuji, že nevím, že se ptám, jestli si myslí, že mu tam ještě něco chybí. „Myslím, že ne.“

## Čtení dětí nad obrázkem

Předkládám před Bořka první z prezentovaných obrázků. Podívej se, jestli je něco na obrázku napsáno. Bořek souhlasí, že je. Ptám se proto, co by tam mohlo být napsáno. Když neodpovídá a pauza se mi zdá příliš dlouhá, povzbuzuji jej, aby mi to zkusil říct. „*Já přemýšlím.*“ Odvětlí. Nechám jej přemýšlet a vyčkávám. „*Asi to bude něco dlouhého.*“ Přemýšlí nahlas. Verbalizuje mi pocit z délky uvedeného textu. Nakonec však jeho výpověď nekoresponduje s danou představou, jelikož uvádí celkem krátkou odpověď. „*Dědek trhá řepu,* (opět pauza) *ale nevytáhne.*“ Zkousím se ptát, jestli by tam mohlo být ještě něco napsáno. Odpovídá, že už asi ne. Zkousím se ptát na konkrétní slova jako je ŘEPA. Bořek přikyvuje na znamení, že ano. Ptám se kde přesně. „*Tak tohle je těžké.*“ Jezdí prstem po řádku textu a hledá písmenko Ř, při tom si tiše pobrukuje „Ř...Ř...Ř...Ř ...na Ř to začíná (sděluje, že zná počáteční slovo) *tady.*“ Ukazuje na slovo ZASADIL, první slovo v uvedeném textu. Přecházíme ke druhému obrázku. Vypovídá, že je na něm napsáno „*Kočička (zastaví se a přemýšlí) kočka za psa, pes za vnučku, vnučka za babku, babka za dědka, dědek za řepu. Táhnou, táhnou, ale nevytáhnou.*“ Co se korespondence s délkou textu týče, zdá se mi tahle výpověď velmi přesná. Zaujme mě však fakt, že řadu jmenuje ve směru zprava doleva. Od poslední postavy ve směru k problému a počátku příběhu. Předkládám mu poslední z obrázků se stejnou otázkou. Bořek uvádí: „*Myš za kočku, kočka za psa, pes za vnučku, vnučka za babku, babka za dědka, dědek za řepu a táhnou, táhnou, a vytáhli.*“ Zkus mi říct, co je tohle za slovo (ukazuji písmenko A). „*Myslíš to, co začíná na O?*“ Ujasňuje si ještě zadání. Ukazuji mu znovu zadání a upřesňuji, co přesně mám na mysli. Dlouze se zamyslí, něco nesrozumitelného si pobrukuje, nechám jej v klidu přemýšlet. Nepobízím jej k odpovědi. Po chvílce tázavě odpovídá „*ŘEPA?*“, slovo ŘEPA je umístěno hned vedle A. Bořku a myslíš, že je tam napsáno slovo DĚDEČEK? „*Hm...* (zamyslí se a začne hledat počáteční písmeno) *Ď...Ď...Ď...* (nakonec ukáže na slovo KOČIČKA)“. Slovo KOČIČKA je umístěno pod postavou dědečka. A zamyslím-li se nad tím, slova jsou si docela hodně vizuálně podobná.



**Martina, 6,3 let.**



### **Rozhovor nad dětskou kresbou**

Pověz mi, co jsi nakreslila. Martina vypovídá: „*Tady to je řepa, tady to jsou listy, tady to je dědeček, babička, ta má brýle, (zamyslí se), vnučka, pejsek a kočička a domeček.*“ Martina velmi detailně popisuje svoji kresbu, ale neuvádí přitom myš. Ptám se, podle čeho by ostatní děti poznaly, o jakou pohádku se jedná. Uvádí, že podle řepy. Myslíš, že ti na obrázku něco chybí? Přemýšlí a prohlíží si svůj výtvar. „*Komín mi tam chybí ....* (ještě se na chvíli odmlčí) *a ještě ... ještě mi tam chybí tady* (ukazuje) *v garáži auto. A to tam nemůžu nakreslit, protože tam je babička a vnučka, tak to nemůžu překreslit.*“ Martina opět velmi detailně popisuje a dokonce vysvětluje dle jejího pohledu chybějící prvky v kresbě. Líbí se mi vysvětlení, proč nemůže nakreslit auto v garáži. Uvádí, že nemůže překreslit babičku a vnučku. Ale vlastně domeček má taky „překreslený.“ Bohužel jsem nezjistila, co nakreslila dříve, zda domeček nebo postavy. Každopádně jedno nebo druhé je „překreslené“. Ptám se dále, proč nakreslila řepu zrovna tam, kde ji má nakreslenou. „*Protože se nikam jinam nevejde.*“

## Čtení dětí nad obrázkem

Ukazuji Martině první z materiálu. Podívej se na obrázek, co myslíš, že je tam napsáno. Martinu zcela zaměstnala ještě předchozí otázka týkající se chybějících částí v kresbě. Proto moji otázku nebere v potaz a uvádí, „*Víš, ještě mi tam něco chybí. Sluníčko a mráček.*“ Reaguji na to slovy Dobře, ale teď mi pověz, co je tady na tom obrázku napsáno. Martina se rychle zorientuje a vypovídá, „*Že dědeček tahá řepu, tahá, tahá, ale nevytáhne. Ptáček sedí, kouká se, jak to nemůže vytáhnout. První ptáček sedí na řepě, málem spadne, ale nespadnul, dědeček táhnul, táhnul, ale nevytáhnul.*“ Martina podává rozsáhlý, detailní popis toho, co je na obrázku znázorněno. Délka textu samozřejmě absolutně nekoresponduje s její výpovědí. Z čehož lze usuzovat, že Martina má zřejmě představu, že všechno to co vypověděla, je tam popsáno. Patrně je zaujetí detailem ptáčků v obrázku, které velmi hbitě zasadila do příběhu, přestože ve vyprávěném příběhu nebyli ptáci ani náznakem zmíněni. Zkousím se ptát, zda je tam někde napsáno slovo TÁHNE. „*Myslím, že ne.*“ Přitom tohle slovo zmiňovala táhá, táhnul. Zpětně uvádí, že tam není. Předkládám druhý z obrázků. Martina se nadechne a podává opět velmi rozsáhlou výpověď. „*Ehm tak ... tak dědeček zavolal babičku, chytla se babička dědečka a táhli, táhli, táhli, ale nevytáhli. Tak babička zavolala vnučku a ta se ... a ta přivolala (přemýšlí) e...e...kde jsem skončila?* Zarazí se a ve vyprávění se ztrácí. Nechávám ji rozpomenout, nijak ji zpět nenavádím. *Vnučka přivolala pejska ... tak ... e... já jsem to pře (nedořekne) já jsem to přepískla. Tak dědeček zavolal babičku, chytla se babička za dědečka, táhli, táhli, ale nevytáhli. Tak babička zavolala vnučku, a ta, a ta vnučka přišla. Co potřebujete? (Mění intonaci a do vyprávění vkládá přímou řeč) Vnučko, pojď nám pomoci, my nemůžeme vytáhnout tuhle velikánkou řepu tak a vnu...(nedořekne) a táhli, táhli, ale nevytáhli. Tak ... tak vnučka zavolala pejska, haf, haf tak přišel pejsek na pomoc, chytl vnučku za šaty a táhli, táhli, ale nevytáhli. Tak pejsek zavolal kočičku, uhm, a kočička se chytla, aby, aby ho kočička chytila, za ocásek a táhli, táhli, ale nevytáhli.*“ Takhle rozvitý příběh jsem nečekala. Martina se rozpovídala a rozvíjela vyprávění do obrovských detailů, popisů, včetně užití přímé řeči, citoslovcí, dokonce se sama ve vyprávění ztrácela. Text uvedený u druhého obrázku je opravdu z prezentovaných materiálů nejdelší.



Představa Martiny tedy je, že vše uvedené tam je popsáno. Zkousím se zeptat na slovo ŘEPA, zda je tam napsáno. „Myslím, že tady.“ Ukazuje celý spodní řádek textu. Zkusíš mi ukázat kde přesně. „*A jak vypadá Ř?*“ Ptá se mě. Proto ji hůlkovým písmem na zvláštní papír předepíšu Ř. „*Aha tak lalalá, lalalá tak tady.*“ Začne si přitom prozpěvovat a ukazuje na slovo babička. Předkládám jí poslední obrázek. Vypovídá: „*Kočka zavolala myšku a myška šla na pomoc, táhli, táhli a vytáhli.*“ Poprvé tak délkově text a výpověď souhlasí.

### 6.2.1 Analýza skupiny odpovědí z ROZHOVORŮ NAD DĚTSKOU KRESBOU

Na otázku ***Povíš mi, cos na obrázku nakreslil (a)?*** Nejčastější způsob odpovědi volí děti vyjmenováváním jednotlivostí objektů kresby tedy především vyjmenováváním postav příběhu. Celkem v devíti případech z celkových jedenácti odpovědí. Z výpovědi Nory: „*Řepu, dědečka, babičku, vnučku, pejska, kočičku, myšku, motýl a ptáčky.*“ Ve zbylých dvou případech děti zvolily odpověď příběhem, charakteristické pro tento způsob je, že dítě vypovídá část příběhu a především odpovídá ve větách. Z výpovědi Libora: „*Jak ta řepa vyrostla a jak dědeček volá babičku.*“

Další otázkou bylo, ***Podle čeho by někdo jiný poznal, o jakou pohádku se jedná?*** Velmi početná odpověď byla, že právě podle řepy, celkem čtyři děti mají tuhle představu. Další tři také uvádějí, že podle řepy ale navíc doplňují, že také podle postav. V jednom případě jsem získala odpověď nevím. Ostatním třem dětem tato otázka nebyla kladena.

Ptám se také, na možné chybějící části kresby. ***Myslíš, že obrázku ještě něco chybí?*** V šesti případech děti uvádějí, že jim v kresbě nic nechybí. Avšak jedno z těchto dětí při popisu kresby zmiňuje, že mu chybí postavička myšky, ale když je mu po chvíli položena otázka na chybějící prvky, uvádí, že mu nic nechybí. Další uvádí, že nechybí, přestože mu většina příběhu chybí. Tři děti zmiňují chybějící postavičky, s následným odůvodněním nedostatkem místa. Zkrátka se jim tam už nevešly, proto na obrázku nejsou. Pro dvě děti je podstatné, že zapoměly v kresbě dokreslit určitý detail jako sluníčko nebo domeček.

### **6.2.2 Analýza skupiny odpovědí ze ČTENÍ DĚTÍ NAD OBRÁZKEM**

Dětem je předkládán obrázkový materiál, jehož ukázkou a detailní popis jsem poskytla v předchozím textu práce. Z toho důvodu již nepopisuji, ale uvádím pouze jako první obrázek, druhý obrázek a poslední třetí obrázek. Znova uvádím příklady otázek, které byly dětem kladeny.

#### ***Pověz mi, zda je na obrázku něco napsáno?***

Sedm dětí rozezná psaný text od obrázku. Jedno dítě mi vůbec neodpovědělo. Jedno dítě udává, že není, avšak když je dotazováno na konkrétní slovo, tak vypovídá, že tam napsáno je a následně u dalších obrázků už vypovídá, co by tam mohlo být napsáno. Dvěma dětem nebyla tato otázka kladena.

#### ***Kde je to napsáno?***

Ptám-li se na polohu textu, děti, které byly tážány, velmi správně ukazují prstem řádek textu. Stalo se tak ve čtyřech případech. Vždy byl ukázán celý řádek, od začátku ke konci. Velmi často se k této otázce ani nedostalo, jelikož na předchozí otázku mi často začaly děti hned vypovídat, co je tam napsané.

#### ***Co je tam napsáno? Otázka k prvnímu z prezentovaných obrázků.***

Co je tam napsáno, celkem čtyři odpovědi byly, že neví. V jednom případě se mi odpovědi vůbec nedostalo. Dvě děti uvedly pouze nevím. Čtvrtou odpověď, z hromádky nevím, se nakonec podařilo rozvinout. Dotazovaný nakonec uvedl, že motýlek, přitom ukazuje na obrázku ptáka, zřejmě si tyto dva objekty zaměnil.

Další skupinou odpovědí jsou odpovědi s prvky děje, především počátku textu pohádky. Což koresponduje s předkládanou ilustrací a na ní zachyceným ději. Celkem se mi těchto odpovědí dostalo čtyřikrát. Ve dvou případech z toho se jednalo o stručnou odpověď: „Dědeček tahá řepu.“ „Dědeček trhá řepu, ale nevytáhne.“ Přitom poslední zmiňovaný vypověděl, že to bude „asi něco dlouhého.“ Další dva případy jsou tedy rozvitější, obě zahrnují ve své odpovědi detail ptáka.

U této otázky se mi dostalo dvou zcela specifických odpovědí. Jedna zahrnuje nesprávnou část děje „*Dědeček vytáhl řepu.*“ Což samozřejmě není pravda, pokud by se tak stalo, příběh by postrádal smysl. Druhá odpověď „*Pohádka O řepě*“ kdy dotyčný uvádí vlastně nadřazený pojem celého příběhu.

Děti mají tendenci uvádět počátek textu pohádky. Pouští se a pokoušejí se tedy o vyprávění příběhu. Snaží se také do známého děje zasadit detaily kresby, jak ukazuje ve dvou případech zmíněný ptáček.

### ***Je tam někde napsáno slovo ZASADIL?***

Celkem jsem tuto otázku položila třem dětem. Všechny tři se shodly, že ano, lišilo se pouze určení místa. Jedno dítě ukazuje konec textu. Další neodpovídá, ale rovnou ukazuje slovo a zcela správně. Poslední ukazuje na slovo PŘEVELIKÁ – uprostřed textu.

### ***Je tam někde napsáno slovo ŘEPA?***

Děti, které tuto otázku dostaly, se shodly na tom, že slovo ŘEPA se v textu objevuje. Pouze jedno dítě vypovědělo, že ne. Z dalšího se mi nepodařilo odpověď dostat. Jedna výpověď byla, že neví, ale následně ukazuje na slovo, ZASADIL – což je první ze slov v řádku. Další ukazuje na začátek textu, v čemž se shoduje s předchozím. Dvě děti jely prstem po řádku a hledaly počáteční písmeno slova. Ve výpovědi se liší, zatímco jeden našel správně slovo a byl tak jediným z celé skupiny, který slovo správně určil, druhý ukazuje na ZASADIL. Jedno z dětí ukazuje celý řádek textu, ale následně přiznává, že neví, jak vypadá písmeno Ř. Když je mu předvedena ukázka písmene, ukazuje na slovo BABIČKA. Poslední ukazuje na slovo POTAHUJE – což je spíše konec řádku.

### ***Pověz mi, zda je na obrázku něco napsáno? Otázka ke druhému z prezentovaných obrázků.***

U této otázky se mi v porovnání s předchozím prvním obrázkem, dostalo mnohem vícekrát rozvinutějších odpovědí. Přesný popis toho, co se na obrázku děje podalo šest dětí. Z toho odpovědi bez detailů kolem uvedla polovina z nich: „*Že dědeček tahá řepu, babička volá vnučku, že se chytila za babičku, pejsek za*

*vnučku a kočička za pejska.*“ Co se týče detailů a rozvinutosti příběhu dvě z odpovědí, jsou opravdu rozsáhlé až fabulující.

Specifikem byly další tři odpovědi. Stejně jako u předchozí otázky se dotazovaný držel výpovědi souhrnně označující jako „*Pohádka O řepě.*“ Další výpověď byla, že „*Dědeček táhne řepu*“, to je sice pravda, ale pouze dědeček v příběhu nefiguruje. Podobná předchozí odpovědi je i tako „*Velká řepa a dědeček.*“

***Pověz mi, zda je na obrázku něco napsáno? Otázka k třetímu z prezentovaných obrázků.***

Popis toho, že došlo k vytažení řepy, podávají všichni dotazovaní. Kromě jedné výpovědi, která uvádí, že je tam napsáno „*Myška*“ a ukazuje přitom na poslední slovo na konci řádku – slovo VYTÁHLI. Tedy vztah k textu. Konec řádku má vztah ke konci příběhu a to si zřejmě dítě uvědomuje. Také zmíněná myška, vystupuje jako postava, která ke zdárnému konci dopomohla.

***Myslíš, že je tam napsáno, kolik postaviček se podařilo řepu vytáhnout?***

Odpověď není nebo nevím se mi dostalo ve dvou případech. Jedno dítě vypovědělo, že je a ukázalo přitom na poslední z postaviček příběhu – myšku. Poslední z dětí, které tuto otázku obdrželo, vypovědělo také, že je a pro změnu ukázalo na poslední slovo v řádku.

## **7    Prezentace výsledků**

### **7.1   Výsledky zjištění z rozhovorů nad dětskou kresbou**

Z výše uvedených zjištění vyplývá, že děti při popisu vlastního výtvoru používají nejčastěji vyjmenovávání jednotlivostí na obrázku. Jednotlivostí, jako jsou postavy nebo detaily v kresbě. Poskytují popis toho, co nakreslily. Pouze ve dvou případech se objevila výpověď, která zmiňovala alespoň část z děje pohádky, a tyto dvě odpovědi se skládaly z vět. Tedy nezdá se, že by vlastní kresba vedla děti k vyprávění příběhu. Spíše naopak, podávají docela zúženou výpověď, omezující se na vyjmenování. Vlastní kresba je nevede k tomu povídat, co se na obrázku děje, nevede je k vyprávění. Výpověď tedy působí staticky. Jako pravděpodobnější se také zdá, že jejich kresba je spíše ilustrací. Ilustrací ve smyslu učinit něco srozumitelnější.

Jedná-li se o charakteristický prvek příběhu, dle kterého by ostatní děti bezpečně pohádku poznaly, mají celkem jasno, že dle tolik typické řepy. Případně k řepě ještě zmiňovaly dané postavy příběhu. Můžeme také říci, že děti příběh ve většině případů nakreslily jako pro ostatní snadno rozpoznatelný. Zachycují hlavní problém a následné řešení. A je zde vidět také vztah ke klasické ilustraci, kterou najdeme v pohádkových knížkách.

Ptám-li se, zda na obrázku něco chybí, něco co by třeba teď ještě dokreslily, nejpočetnější odpovědí bylo, že nic nechybí, celkem ve čtyřech případech. Ve třech případech jsou si děti nějakého chybějícího prvku vědomi a ten taky zmiňují. Jedná se o chybějící postavy, buď jedné, nebo více, často zvířat. Jako zdůvodnění proč chybí, děti uvádí nedostatek místa. Zkrátka a dobře už se jim na obrázek nevešla.

### **7.2   Výsledky zjištění ze ČTENÍ DĚTÍ NAD OBRÁZKEM**

Děti mají tendenci uvádět počátek textu pohádky. Pokouší se tedy o vyprávění příběhu. Do čehož se pouští jaksi samozřejměji, než tomu bylo u rozhovoru

o vlastní kresbě. Snaží se také do známého děje zasadit detaily kresby, jak ukazuje ve dvou případech zmíněný ptáček.

Z rozboru odpovědí dětí vychází, že jestliže „čtou“ ilustraci někoho jiného, odpovídají jiným způsobem, než když mají mluvit o svém vlastním obrázku. Čtení nad obrázkem, který je jim prezentován, je vede k mnohem podrobnější výpovědi. Odpovědi jsou ve větách a zahrnují do vyprávění děj pohádky. Pokusím se nyní prezentovat příklady strategií, které děti volí.

### **1. Je něco napsáno?**

Představu o psaném textu má většina dotazovaných dětí. Jinými slovy osm dětí z jedenácti bezpečně rozezná psaný text od obrázku. Jedno z dětí se mi nepodařilo rozmluvit, na zadané otázky neodpovídalo. Další dvě děti uvedly, že neví. Je možné a vhodné připustit, že si nejsou jisti, že poznají text, nebo že je tam něco napsáno. Anebo se mohlo jednat pouze o krátké zaváhání. Když kladu Patricii otázku na konkrétní slovo, uvádí, že to tam napsáno je. V tomto případě bych se přiklonila k tomu, že text od obrázku rozezná a malinké zaváhání bych odpustila. U Borise je patrná snaha otázkám se celkově vyhnout. Rozhovor se snažil vést jiným směrem. Otázky příliš nerespektoval. Zde je možné, že si doposud takové otázky nekladl. A mohly jej překvapit. Děti se snaží o zachycení počátku příběhu. Pouští se do vyprávění. Odpovídají celými větami. A právě v tom zaznamenávám znatelný rozdíl proti rozhovoru týkajícího se vlastní kresby.

### **2. Co je psáno?**

Děti se při svých výpovědích o tom, co je u obrázků napsáno, nechávají obrázkem strhnout. Celkem se tato tendence projevila v pěti odpovědích. Především z pohledu toho, že odpovědi jsou často zaměřeny na detaily kresby nebo spíše její prvky jako vyobrazené sluníčko, ptáci, květiny, dědečkův klobouk. A tyto prvky do známého děje zapojují, přestože ve vyprávění se o tom nic neříkalo. Ve výpovědi Olgy dokonce několikanásobně. Zmiňuje ptáky, které dokonce pojmenovala slavíky, pak také hnízdo. Tady si pod dědečkovým kloboukem, který mají dva ptáci v zobáku, představila hnízdo. Rovněž zmiňuje vyobrazené sluníčko.

Některé děti berou také do úvahy délku textu pod obrázkem a jejich výpovědi tomu přizpůsobují. Pozorují délku výpovědi a korespondenci s délkou textu u prvního z obrázků, kde je text nejkratší. Děti uvádějí kratší výpovědi většinou o třech slovech. Výjimku tvoří rozvitý příběh dvou dětí. U druhého obrázku je text delší a děti uvádějí také delší výpovědi. Více prvků na obrázku hraje zřejmě také svou roli. Jelikož se děti při svých výpovědích k obrázku vztahují. Obrázek je vede jako asociační motiv k rozšiřování výpovědi a v tomto případě již tolik délku textu nezvažují. Poslední obrázek má proti druhému prezentovanému text kratšího rozsahu. A na to děti reagují zkrácením svých výpovědí. Dá se také podotknout, že konec příběhu se jeví jako podstatný a pro děti důležitý. Všechny děti podávají výpověď o ukončení děje příběhu. Důležitost odvozují také od faktu, že vytažení řepy a tedy rozuzlení příběhu, děti doplňují pozitivním emočním nábojem, který s sebou konec přináší. Jedno dítě uvedlo pouze „*myšička*“, ale i to lze považovat jako reprezentaci konce příběhu. Vždyť myšička, znamená konec v textu, řádku i příběhu. Je to významná postava, která k rozuzlení problému přispěla. Dítě se tu vztahuje k textu i obrázku. U dalšího z dětí se mi odpověď tak jako na předchozí otázky nepodařilo získat. Poslední, kdo nejmenoval konec příběhu byl Boris, který zavedl rozhovor jiným směrem k barvě řepy (zmíněno výše).

### **3. Je tam slovo ... ?**

Při „čtení“ jednotlivých slov jako ŘEPA, ZASADIL apod. děti slovo hledají podle počátečních písmen, o čemž jsem se přesvědčila hned čtyřikrát. Ve dvou případech děti opravdu nahlas pobrukovaly Ř..Ř..Ř a jely prstem po řádku. Nutno dodat, že v jednom z těchto případů určení dopadlo správně ve druhém už ne. Dvě děti se přiznaly, že nepoznají písmenko Ř a tedy neví, kde by slovo mohlo být, což také dokládá, že slovo hledají podle počátečního písmena. Vyskytly se také děti, které slovo bezpečně poznaly. U těchto dětí je tedy pravděpodobné, že znaly všechna písmena ze slova. Ve většině případů ukazují tato slova ŘEPA a ZASADIL na počátku textu. Pokud jsem se dětí na slovo zeptala potvrdily mi, že se v textu skutečně vyskytuje. Pouze v jednom případě mi bylo řečeno, že ne. Všimla jsem si také, že v několika případech hledané slovo ukázaly pod obrázkem dané postavy popisující hledané slovo. To nás utvrzuje v tom, že vyprávění a jeho smysl je pro dítě podstatné. Řepa a zasazení jsou důležité prvky děje, proto zřejmě

děti zvažují, že se v textu objevují. A také proto je kladou na počátek textu, stejně jako na počátek děje.



## DISKUZE

Bylo by mylnou představou domnívat se, že čtení a psaní do mateřské školy nepatří. Nechci tímto tvrzením ubírat na důležitosti základní škole, pouze je nutné připustit, že samotný zájem dětí o knihu, prozkoumávání obrázků v ní obsažených, pozorné naslouchání četbě či vyprávění dospělého hraje stěžejní úlohu při následném rozvoji čtenářských a pisatelských dovedností. Aktivita spojené s prohlížením knih a hra „Na školu“ patří ke spontánním dětským aktivitám. Je nezbytné připomenout, že stěžejní úlohu hraje rodina a její postoj k rozvoji dítěte. Jistě existují rodiny, ve kterých bychom knihovnu hledali marně a čtení či vyprávění pohádek není na běžném programu dne.

Ve své práci jsem se zabývala různými podobami zpracování pohádkového příběhu dětmi. Konkrétně se jednalo o pohádku O veliké řepě. Pracovala jsem se třemi různými reprezentacemi příběhu a to vyprávění pohádky dětem, kresba a rozhovory týkající se kresby. Před samotným výzkumem jsem provedla výzkumnou sondu, která mi nesmírně pomohla v oblasti organizace a mapování terénu. Tento předvýzkum potvrdil, že děti jsou schopné zaznamenat v kresbě děj pohádky s přibývajícími prvky. Nicméně se naskytla velmi zajímavá myšlenka, zkusit dětem nabídnout obrázek pohádky z dětského leporela. Jednalo se o tři obrázky, zachycující příběh v různých fázích děje. Pod obrázkem byl také umístěn text. Dětem byly kladeny otázky týkající se jak obrázku, tak uvedeného textu. Svou práci jsem se pokusila přispět k zodpovězení následujících otázek:

Co je třeba k tomu, aby děti tři různé způsoby reprezentace pohádky zpracovaly? Především to je již několikrát zmíněný zájem dětí o pohádku. Určitě svou úlohu hraje také výběr pohádky. Děti ji velmi dobře znaly a do vyprávění se aktivně zapojovaly. Bylo by zajímavé porovnat výsledky s pohádkou pro děti méně známou. Část rozhovorů se nepodařilo uskutečnit ve stejný den. Neprokázalo se, že by tento fakt významně zasahoval do zpracování příběhu dětmi. I po několika dnech si děti na pohádku velmi dobře vzpomínaly.

Další otázkou bylo, v jakém vztahu jsou dané reprezentace pohádky? Pro přehlednost, jsem si vytvořila kategorie kresby, na kterých sleduji korespondenci

s vyprávěným příběhem. Nešlo o to popsat techniku kresby, ale kvality kresby vzhledem k vyprávění. Uvědomuji si, že jiný výzkumník, by mohl popsat další kategorie. Ukázalo se, že vyprávění a kresba spolu vysoce souvisí. Děti zachytily děj s přibývajícími postavami. Na žádném z obrázků nechybí ústřední prvek, jímž je řepa. Rozhovor o obrázku, který děti nakreslily, je spíše vyjmenováváním prvků kresby. Děti už se tolik nevztahují k výpovědi příběhu. Spíše jen popisují, co na obrázku znázornily. Opačné je to pak u čtení nad obrázkem. Zatímco při rozhovoru nad vlastní kresbou děti používají ve své výpovědi vyjmenovávání jednotlivostí kresby, při čtení nad obrázkem děj rozehrávají. Často odpovídají celou větou.

Nakolik jsou děti ovlivněny klasickou ilustrací pohádky? Můžeme se jen domnívat, kolik z oslovených dětí se s ilustrací k pohádce O veliké řepě setkala. Ovšem podobnost s klasickou ilustrací, jejíž náhled jsem v práci nabídla, je patrný. Velká řepa a za ní zobrazená řada postav. Takhle děti pohádku kreslily.

Jak se děti v kresbě a následně i ve výpovědích vypořádají s dějovou linií příběhu? Ztvárnění děje v kresbě jsem pro přehlednost rozčlenila do tří způsobů. Prvním je „Vyhnutí se“, které poznáme na základě nerespektování zadaného úkolu. Přece zachytit doslovný překlad vyprávění není možné. Dítě se dostává do konfliktu a může buďto vytyčit základní prvky příběhu anebo může jít také o důsledek problematiky zachycení děje a tedy vyhnutí se ztvárnění. Druhým případem je „Zachování“. Tento způsob je typický snahou co nejvěrněji děj vystihnout, přesně podle vyprávění. Poslední způsob jsem pojmenovala „Instance“. Pro kterou je charakteristický rozpor. Snahou mohlo být děj zachytit, ale z obrázku je patrné také jiné přání. Často jde o představení instancí děje. Ve výpovědích dětí je dějová linie patrná především v části, kde čtou nad obrázkem. Děti nevěděly, kolik obrázků jim bude prezentováno. U druhého z obrázků, děj rozehrávají až do fabulace. Z rozboru odpovědí vyšlo, že jestliže děti „čtou“ ilustraci někoho jiného, odpovídají jiným způsobem, než když mají mluvit o svém vlastním obrázku.

Jaká je představa dětí o psaném příběhu? Můžu říci, že většina dětí rozeznala psaný text od obrázku. Zároveň pro ně obrázek hraje důležitou roli. Necháávají se

jím při výpovědích strhnout. Zaměřují se na detaily kresby a ty do známého děje zapojují. Některé děti už mají povědomí o písmenech. Když se ptám na různá slova, hledají je podle počátečního písmene. Často velmi správně kladou slovo dle významu buďto na začátek nebo konec řádku. Dle výzkumu Baďuríkové (1995/1996) se děti při „čtení“ nebo spíše otázce, zda je tam něco ke čtení, rozhodují na základě: počtu písmen, délky slova, druhu písma a rozpoznávání písmen. Dlouhá slova považují za něco ke čtení téměř všechny děti. Potvrdilo se mi, že rozpoznávání písmen je klíčové pro určování slov, avšak není tím zcela zajištěna správnost. Jelikož si děti, nejsou správností jisty. Samozřejmě na to mají právo. Překvapilo mě také, že pokud se Baďuríková ptala, co by mohlo být na obrázku napsané, dvacet čtyři z padesáti dvou dětí uvedlo, že neví. Otázkou tady zůstává, zda si děti, které tuto odpověď poskytly, danou otázku sami někdy kladly? Je docela možné, že si ji třeba ještě nepoložily. Můžou také mít i jiné zájmy. Nemusí je knihy zajímat a ve své hře preferují jiné aktivity.

Práce si neklade za cíl získané výsledky zobecňovat. Jsem si vědoma, že hodnocení bylo subjektivní záležitostí a v porovnání s dalším pozorovatelem by mohlo dojít k odlišnému výkladu. Při práci s dětmi jsem se snažila o individuální přístup ke každému z dětí. Snahou bylo také navodit atmosféru přátelského, bezpečného prostředí. Byla bych ráda, kdyby předkládaná práce poskytla čtenáři podnět k zamyšlení a poukázala na možné způsoby, kterými děti předškolního věku poznávají svět.

# ZÁVĚR

## VYPRÁVĚNÍ versus KRESBA

Pohádka O veliké řepě byla dětem vyprávěna. Příběh děti velmi dobře znaly, jelikož byl v mateřské škole několikrát prezentován. Děti se do vyprávění příběhu aktivně zapojovaly. Ihned po skončení vyprávění, dostaly děti za úkol nakreslit danou pohádku. Společnými znaky v obou fázích výzkumu bylo, že děti nad vznikajícími obrázky velmi často diskutují, doprovází proces slovní výpovědi, prohlíží a ukazují si vlastní výtvary. Většina dětí preferuje ve zpracování příběhu klasické zobrazení, které můžeme najít v knihách pro děti. Tedy zobrazení řepy a postaviček v řadě za sebou. Kresbu jsem ve své práci rozčlenila do několika kategorií. Sleduji, nakolik koresponduje s vyprávěným příběhem. Jak už z názvu pohádky vyplývá, zapomenout v kresbě znázornit řepu, se zdá jako téměř nemožné. Všechny děti bez výjimky ústřední téma zachytily. Počet postav vyskytujících se v příběhu zachytilo správně celkem třicet tři ze čtyřiceti jedna dětí. Dále byla zachycena v kresbě serialita. Kresba nese realistické prvky, tolik typické pro dané vývojové období. Většinou je rozdělena na svou horní část „nebe“ a spodní část „zem.“ V kresbě najdeme také další prvky, o kterých ve vyprávění nebyla řeč. Kromě velmi častého sluníčka to byl např. domeček, robot, motýl, ptáci, květiny apod. Souhrnně však můžeme říci, že korespondence vyprávění s kresbou je obrovská.

## KRESBA versus ROZHOVOR NAD KRESBOU

Nejčastější způsob vyprávění dětí o vlastní kresbě se skládá z vyjmenovávání prvků kresby, především postav příběhu. Odpovědi jsou spíše popisné. Už se tedy ne tolik vztahují k výpovědi příběhu. Objevily se také dva případy, kdy děti zvolily odpověď příběhem, charakteristické pro tento způsob je, že dítě vypovídá část příběhu a především odpovídá ve větách. Odpovědi však nejsou kompletní. Spíše ilustrační, myšleno ve snaze objasnit. Děti zobrazují základní téma pohádky. Z rozhovorů se mi podařilo zjistit, proč dětem některé postavy v kresbě chybí. Většinou to odůvodní nedostatkem místa. Pro dvě děti je podstatné, objasnit mi, že zapoměly v kresbě dokreslit určitý detail jako sluníčko nebo

domeček. Z výše uvedených zjištění vyplývá, že děti při popisu vlastního výtvaru používají nejčastěji vyjmenovávání jednotlivostí na obrázku. Tedy nezdá se, že by vlastní kresba vedla děti k vyprávění příběhu. Spíše naopak. Vlastní kresba je nevede k tomu povídat, co se na obrázku děje, nevede je k vyprávění. Pouze ve dvou případech se objevila výpověď, která zmiňovala alespoň část z děje.

### **ROZHOVOR NAD KRESBOU versus ČTENÍ NAD OBÁZKEM**

Zatímco při rozhovoru nad vlastní kresbou děti používají ve své výpovědi pouze vyjmenovávání jednotlivostí kresbou zachycených, v tzv. „čtení nad obrázkem“ spíše děj rozehrávají. Výpovědi nejsou tak stručné a neomezují se na výše uvedené. Pokud jsem se bavila s dětmi o jejich vlastním obrázku, korespondovala výpověď s kresbou a také vyprávěným příběhem. Avšak čteme-li s dětmi nad obrázkem, vyprávění koresponduje s původním textem méně, především proto, že aktuálně prezentovaný obrázek vzbuzuje pozornost dětí. Děti se snaží převyprávět příběh tak, jak si jej pamatují. Necháávají se unést detaily kresby a popisují části, jež je zaujaly. Obrázek má pro děti tedy asociační funkci. Vede je k rozšiřování svých výpovědí. Motivuje je k vyprávění až fabulování. Nebojí se také užívat přímou řeč, citoslovce a měnit intonaci hlasu. Otázky, týkající se psaného textu, které jsou dětem kladeny, zřejmě více probouzí jejich fantazii. Nutí je zamýšlet se nad úkolem, který ještě nezvládají. Jelikož jsem nedostala informaci, že by některé z dětí umělo číst, je jistě otázkou fantazie, co si dítě představí, dostane-li otázku, pověz mi, co je na obrázku napsáno? Jelikož to s největší pravděpodobností nedokáže a většinou pozná pouze některá písmena, je na něj vytvořen určitý tlak. Musí se s tímto úkolem vypořádat. Každé dítě svým jedinečným a osobitým způsobem. Jedná se o častou dětskou činnost. Děti si čtou knížky podle obrázků a vlastní fantazie. Je však velmi zvláštní, povšimnout si, že u vlastní kresby už se jedná spíše o funkci ilustrační.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Knihy

- ATKINSON RITA L. a kol. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. 752 s. ISBN 80-7178-640-3.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada Publishing, 2012. 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0.
- ČÁP, Jan., MAREŠ Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros, 1990. 185 s. ISBN 80-00-00060-1.
- DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7367-415-1.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol*. Praha: Portál, 2009. 288s. ISBN 978-80-7367-628-5.
- JEDLIČKA Richard. *Psychosociální vývoj dítěte a jeho poruchy z hlediska hlubinné psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001. 160 s. ISBN 80-7290-070-6.
- LANGMEIER, Josef., KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN: 80-247-1284-9.
- MIŠURCOVÁ, Věra., SEVEROVÁ, Marie. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV, 1997. 195 s. ISBN 80-85866-18-8.
- PIAGET, Jean., INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-263-8.
- ŠVANCARA, Josef a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum, 1980. 400 s. O8-084-80.

- UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. 128 s. ISBN 80-7178599-7.
- UŽDIL, Jaromír., ŠAŠINKOVÁ, Emilie. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 192 s.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2005. 467s. ISBN 80-246-0956-8.

## Články

- BAĎURÍKOVÁ, Zita. Raná gramotnost dětí předškolského věku a materská škola. *Předškolská výchova*. 2006/2007, LXI. roč. Január - Február, č. 3, s. 1-9. ISSN 0032-7220.
- BAĎURÍKOVÁ, Zita. Vnímanie textu a obrazu deťmi v materskej škole. *Předškolská výchova*. 1995/1996, 50. roč. Apríl, č. 8, s. 5-6. ISSN 0032-7220.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. Komunikační kompetence dětí předškolního věku: výsledky studie. *Předškolská výchova*. 2007/2008, LXII. roč. September - Octóber, č. 1, s. 27-32. ISSN 0032-7220.
- HOLOTŇÁKOVÁ, Daniela. Detská kresba a jej estetická hodnota. *Předškolská výchova*. 1996-1997, LI. roč, Jún, č. 10, s. 1-3. ISSN 0032-7220.
- LIPNICKÁ, Milena. Čtení a psaní dětí předškolního věku. *Informatorium: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. Praha: Portál, 2005, XII. roč, č. 1, s. 6-7. ISSN 1210-7506.
- LIPNICKÁ, Milena. Jak se vyvíjí počáteční psaní dětí?. *Informatorium: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. Praha: Portál, 2006, XIII. roč, č. 7, s. 6-7. ISSN 1210-7506.

- PETROVÁ, Zuzana. Možnosti poznávania písanej reči a písanej kultury v predškolskej výchove. *Predškolská výchova*. 2007/2008, LXII. roč. November - December, č. 2, s. 1-7. ISSN 0032-7220.
- VALACHOVÁ, Daniela. Ilustrácia a jej miesto v predškolskej edukácii. *Predškolská výchova*. 2007/2008, LXII. roč. September - Október, č. 1, s. 1-4. ISSN 0032-7220.
- VALACHOVÁ, Daniela. Výtvarná komunikácia v procese rozvíjania osobnosti dieťaťa. *Predškolská výchova*. 2006/2007, LXI. roč. Júl - August, č. 6, s. 1-5. ISSN 0032-7220.